



---

## Políticas curriculares para a formação de professores: disputas e negociações em distintos contextos

### Curriculum policies for teacher training: disputes and negotiations in different contexts

### Políticas curriculares para la formación docente: disputas y negociaciones en diferentes contextos

Wagner Nobrega Torres <sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-7539-8944>

Silvia Alicia Martínez <sup>2</sup>



<https://orcid.org/0000-0001-9612-6924>

**Resumo:** Este trabalho discute as disputas e negociações em torno das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil. Para tal, são analisados, a partir de uma pesquisa documental referenciada em teóricos do campo do currículo, dois contextos específicos, a saber, o caracterizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e pela produção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, e outro marcado pelo processo de *impeachment* de 2016 e consequente produção da Resolução CNE/CP nº 2/2019 que instituiu a BNC-Formação. Interpretamos processos de articulação e disputas entre projetos curriculares de formação de professores envolvendo diferentes sujeitos e demandas políticas e sociais. Por fim, defendemos a distinção entre os contextos, assim como a aposta na permanência de lutas políticas como potentes na perturbação das estabilizações hegemônicas em torno das políticas curriculares para a formação de professores, sobretudo as que estão constituídas no atual cenário político brasileiro.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Base Comum Nacional. BNC-Formação.

**Abstract:** This paper discusses the disputes and negotiations around curriculum policies for teacher education in Brazil. To this end, two contexts are analyzed from a documentary research based on curriculum theorists. The first is characterized by the 2014 National Education Plan (PNE), and the production of the production of the Resolution CNE/CP nº. 2/2015, and the second is marked by the impeachment process of 2016 and the

---

<sup>1</sup> Doutorando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF). Professor de História da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Técnico Nível Superior/ História do Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico (LEEA/UENF). E-mail: [wagnertorres@uenf.br](mailto:wagnertorres@uenf.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS/UENF). E-mail: [silviam@uenf.br](mailto:silviam@uenf.br).

consequent production of CNE/CP Resolution n° 2/2019 establishing BNC-Training. We interpret articulation processes and disputes between curricular projects of teacher training, involving different subjects and political and social demands. Finally, we defend the distinction between contexts, as well as the commitment to the permanence of political struggles as powerful in the disturbance of hegemonic stabilizations around curriculum policies for teacher training, especially those that are constituted in the current Brazilian political scenario.

**Keywords:** Curriculum policies. Nacional Common Core. BNC-Training.

**Resumen:** Este trabajo discute las disputas y negociaciones en torno a las políticas curriculares para la formación docente en Brasil. Para ello, a partir de una investigación documental que se apoya en teóricos del campo del currículum, se analizan dos contextos específicos: en primer lugar, el caracterizado por el Plan Nacional de Educación (PNE) de 2014 y la producción de la Resolución CNE/CP n° 2/2015; y, en segundo lugar, el marcado por el proceso de impeachment, de 2016, y la consecuente producción de la Resolución CNE/CP n° 2/2019 que implanta la BNC-Formación. El trabajo busca interpretar procesos de articulación y disputas entre proyectos curriculares de formación docente que involucran diversos sujetos y demandas políticas y sociales. Por último, defendemos la diferenciación entre ambos contextos, así como la apuesta a la permanencia de las luchas políticas como un factor potenciador para perturbar las estabilizaciones hegemónicas alrededor de las políticas curriculares para la formación docente, principalmente las que se constituyeron en el actual escenario político brasileño.

**Palabras-clave:** Políticas curriculares. Base Común Nacional. BNC-Formación.

## Introdução

A partir da década de 1990, entre outros processos, um conjunto de reformas educacionais tem sido pautado no cenário político brasileiro sob a égide de diferentes governos, envolvendo atores e demandas sociais com projetos distintos de sociedade. Tais reformas têm sido articuladas e produzidas no bojo de desdobramentos da globalização, sobretudo em relação às reconfigurações dos Estados-nação, nos seus processos de regulação e da aguda interferência de agendas econômicas e políticas inscritas numa racionalidade neoliberal<sup>3</sup> que se configura como hegemônica. Por não se tratar de um fenômeno exclusivamente nacional, tais reformas sofrem influências de discursos políticos globais que negociam e se articulam, em relações de poder assimétricas, com demandas políticas locais (LOPES, 2005). Nesse cenário de relações globais e locais, em tensões entre heterogeneidade e homogeneidade em torno das políticas educacionais, o currículo tem assumido centralidade.

A ênfase nas reformas curriculares tende a ocorrer sobre diferentes modalidades e níveis de ensino na pretensão de (re)definir, (re)organizar e regular princípios, conteúdos e práticas pedagógicas comuns como basilares de um currículo nacional unificado e orgânico. Nesse processo, estão as

---

<sup>3</sup> Nos termos de Brown (2015, n.p., apud MACEDO, 2019, p. 1111), o neoliberalismo consiste em “[...] uma ordem normativa de razão, desenvolvida por três décadas, em uma racionalidade de governo profunda e amplamente disseminada. O neoliberalismo transmodifica cada domínio e comportamento humano, assim como os humanos em si, de acordo com uma imagem específica da economia. Todas as condutas são condutas econômicas; todas as esferas da existência são enquadradas e medidas por termos e métricas econômicas, mesmo aquelas esferas não diretamente monetarizadas”. Dessa compreensão decorre que a “racionalidade neoliberal [...] cria um mundo como focada exclusivamente no impulso de economicizar todos os aspectos da existência, das instituições democráticas à subjetividade” (BROWN, 2019, p. 16, 17).

políticas curriculares para a formação de professores que afetam e são afetadas por tentativas de produção de algo comum em torno do currículo para a educação básica. O professor tende a ser concebido como o protagonista para a efetividade das reformas. Nesse protagonismo, o docente tem sido enfaticamente responsabilizado pelo suposto fracasso da educação. Para enfrentar os problemas da educação, então, há a circulação de documentos/relatórios internacionais e nacionais, de propostas curriculares e de normatizações que visam apresentar supostas soluções/respostas destinadas à organização curricular da formação de professores. Diante disso, a profusão de propostas e legislações curriculares direcionadas para a definição de critérios formativos chama atenção.

Como expressões dessas tensões e disputas no campo das políticas curriculares para a formação de professores, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), doravante governo FHC, são produzidos os Parâmetros em Ação (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002 (BRASIL, 2002). Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), doravante governo Lula, outras políticas para a formação de professores foram mobilizadas, como a instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Portaria Ministerial nº 1.403, assinada em 9 de junho do mesmo ano, assim como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em 2006 (BRASIL, 2006). Essas produções não representam a totalidade das políticas nesses governos, antes constituem marcos relevantes desse processo de reformas curriculares no campo da formação de professores. Reformas que se seguiram no governo de Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), no governo de Michel Temer (2016 – 2018) e mais recentemente no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022). Assim, por meio da análise documental <sup>4</sup>, numa abordagem qualitativa, a proposta deste trabalho consiste em interpretar o contexto político e social forjado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, com ênfase no processo de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015, doravante DCN/2015, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a; 2015b), e outro contexto que se desenvolve a partir do *impeachment* <sup>5</sup> de Dilma Vana Rousseff em 2016, com o

---

<sup>4</sup> Segundo Ludke e André (1986, p. 38) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Nesses termos, os documentos educacionais são selecionados e analisados neste artigo tendo como preocupação a caracterização e a compreensão de dois contextos políticos e sociais distintos. Ainda, entendemos tais documentos como superfícies textuais que nos permitem acessar e problematizar sentidos e discursos das políticas curriculares para a formação de professores, que estão em permanente negociação, disputa e tensão no campo educacional (LOPES; CRAVEIRO, 2015).

<sup>5</sup> O *impeachment* consiste na impugnação de um mandato, tendo como base o processo de cassação feito a partir de uma denúncia crime contra uma autoridade, geralmente um presidente. Essa denúncia visa destituir alguém de um cargo governativo, por grave delito ou má conduta no exercício de suas funções. No caso do *impeachment* de Dilma Vana Rousseff, em concordância com Miguel (2016a), Saviani (2018), Matuscelli (2020), entre outros autores, tratou-se de um golpe jurídico-parlamentar-midiático contra a presidenta, pois, entre outras razões,

aprofundamento da racionalidade neoliberal e do neoconservadorismo <sup>6</sup> no campo do debate e das negociações alusivas à consequente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e 2018 (BRASIL, 2017; 2018a), e das 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) em 2019 (BRASIL, 2019a; 2019b).

### **Articulações político-curriculares a partir do PNE de 2014: em defesa de uma base comum**

Aprovado em 2014 pelo congresso nacional, o PNE é sancionado pela presidenta Dilma Vana Rousseff, resultando na Lei nº 13.005/2014. Entre suas 20 (vinte) metas, 4 (quatro) projetavam com maior escopo a necessidade de elaboração de uma base nacional comum. Assim, ganhava intensidade o debate e o processo em torno da produção de uma base comum. Vários embates e movimentos políticos divergentes seguiram em torno da produção de diferentes versões, sendo homologada para Educação Infantil e Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018. A discussão sobre uma base comum, contudo, não se trata de algo novo, pois já vinha sendo travada por movimentos de educadores, implicando em disputas em torno de sua viabilidade. Inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reforçava essa perspectiva de referencial comum para a elaboração de currículos, ainda que defendesse espaços para características regionais e locais, de modo a promover contextualizações ao ensino (MACEDO, 2014).

A ideia de base comum nacional, concebida e defendida como princípios gerais orientadores de políticas curriculares para cursos de formação de professores, esteve presente na pauta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade atuante desde

---

implicou num processo ilegal em “que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment” (SAVIANI, 2018, p. 29). Como salienta Monteiro (2018, p. 86) o *impeachment* de Dilma Vana Rousseff caracteriza-se “como um golpe não clássico, mas de natureza jurídico-parlamentar”, pois, “além dos motivos alegados para a abertura de processo serem passíveis de controvérsia jurídica, o que por si só já deveria ser motivo para não se ir à frente na destituição de uma chefe de Estado e de governo, os decretos assinados pela presidente – um dos motivos do processo – não ampliaram gastos, apenas os remanejaram, como foi comprovado e amplamente divulgado por sua defesa durante o processo”. Para aprofundar o assunto, ver Krawczyk e Lombardi (2018), e Matuscelli (2020).

<sup>6</sup> Lima e Hypólito (2019, p. 3, 4) em articulação com diferentes autores defendem que a chamada “Nova Direita”, conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para caracterizar um movimento que teve início nos anos de 1960, “constitui uma aliança, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais, central para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo. [Nesta aliança] os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais”. No Brasil, há três correntes conservadoras principais que se articulam e são expressivas na constituição do neoconservadorismo a saber: o libertarianismo, fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. Para aprofundar o assunto, ver Miguel (2016b) e Lima e Hypólito (2019).

a década de 1980 <sup>7</sup> nesse campo. A entidade indicava que a base não se limitava a listar conteúdos mínimos ou disciplinas, mas concepções básicas de formação, assegurando a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de suas propostas pedagógicas. Isso não significa, entretanto, que os sentidos sobre base comum nacional sejam os mesmos, tampouco que os desdobramentos de sua proposição, reiterados a partir de 2014, tenham exclusivamente imbricação com essas perspectivas. Mas, a discussão sobre a elaboração de concepções básicas comuns balizadoras da produção de currículos em todo o país já circulava em diferentes instâncias políticas.

Ademais, no movimento do PNE, na esteira de suas proposições, encontra-se a preocupação com a formação de professores. Macedo (2014, p. 1535) defende que no PNE, finalizado em 2014, “[...] a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15)”. Sobre isso, Ribeiro e Craveiro (2017) argumentam que embora seja sustentada na meta 15 (quinze) <sup>8</sup> do PNE a necessidade de formação de nível superior para os professores, em consonância ao que é estabelecido pela LDBEN/96, nas estratégias (cf. 15.6 e 15.7) <sup>9</sup> é endossado o discurso do monitoramento através de avaliações padronizadas de larga escala <sup>10</sup> que visam conferir índices de desempenho docente. Os autores, ao problematizarem sentidos de formação de professores inscritos no PNE, defendem que a meta 15 e suas estratégias reiteram e recontextualizam discursos sobre conteúdos, competências e

---

<sup>7</sup>Apesar da ANFOPE ter sido criada em 1990 como Associação com essa rubrica, sua constituição se dá no bojo do movimento dos educadores da década de 1980, com a formação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (ANFOPE, 2012).

<sup>8</sup> Cf. meta 15: “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

<sup>9</sup> Cf. estratégias 15.6: “promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE”; e 15.7: “garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares” (BRASIL, 2014)

<sup>10</sup> Constituem avaliações que têm como característica comum a utilização de exames padronizados, aplicados em larga escala, sobretudo aos alunos, com abrangência nacional e internacional, configurando um processo avaliativo externo, com crescente relevância no desenvolvimento de diferentes políticas educacionais. Entendemos, em articulação com Ball (2004) e Dias (2021), que as avaliações standardizadas são marcadas pela tentativa de direcionamento de políticas educacionais/curriculares comprometidas com a responsabilização e a prestação de contas (*accountability*), com vistas a associação da qualidade com a eficiência, eficácia e produtividade, estabelecendo índices que engendram ranqueamento e competição, principalmente entre professores e escolas. À guisa de exemplo, podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), este último constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

avaliação de diferentes contextos governamentais anteriores ao projetar uma formação que seja supostamente capaz/eficiente em garantir a atuação competente do professor em sala de aula. Na perspectiva dessa ideia de formação, haveria a necessidade do desenvolvimento e domínio de conteúdos e de competências – por professores em formação e alunos da educação básica – e consequente aferição via políticas de avaliação centralizadas de larga escala.

No bojo desse processo, o documento final da II Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>11</sup>, em novembro de 2014, busca reafirmar esses compromissos assumidos no/pelo PNE. Tendo como tema central, “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, a CONAE/2014 propõe ações e estratégias que devem ser compartilhadas por diferentes setores da sociedade. Constitui-se em um resultado da I CONAE/ 2010 e de conferências municipais/ intermunicipais e estaduais que a precederam de modo a contribuir para a mobilização e o debate sobre as políticas educacionais. Com caráter de deliberação coletiva, embora não seja um documento com caráter curricular, o eixo 6 (seis)<sup>12</sup>, um dos 7 (sete) eixos temáticos, consiste em discutir mais de perto as questões relacionadas à valorização dos profissionais da educação e a formação docente.

As deliberações sistematizadas no documento final da II CONAE implicaram ainda na reafirmação de diretrizes curriculares nacionais como sendo essenciais em assegurar a formação básica comum e nelas a não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão. Tais princípios inscritos no PNE e no documento final da II CONAE foram reforçados na produção das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de 2015. Dourado (2013), ao discutir sobre as políticas para a formação de professores no Brasil, sobretudo a partir da LDBEN/1996, destaca que um dos aspectos relevantes no processo de fortalecimento formativo e profissional docente é a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais. Diretrizes, por sua vez, pensadas em articulação à ideia de base comum. Ou seja, a base defendida por Dourado (2013, p. 377) como indispensável ao processo de unidade na formação de professores no Brasil consiste na tentativa de garantir “[...] unidade na diversidade [...]” em prol de uma organicidade, e não um currículo mínimo ou conteúdos padronizados. Sendo assim, reitera a ideia de que a valorização profissional docente não pode estar dissociada da formação no sentido amplo, ou

---

<sup>11</sup> A organização das conferências nacionais de educação segundo a Portaria N° 1.407, de 14 de dezembro de 2010 é de incumbência do Fórum Nacional de Educação (FNE). Pelo Decreto do Poder Executivo de 26 de abril de 2017, o FNE foi desconfigurado, sendo que a responsabilidade pela convocação da Conferência Nacional de Educação passa a ser atribuição do MEC.

<sup>12</sup> Cf. Eixo 6: “Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”, uma das estratégias definidas é: “1.33. Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica de forma a assegurar o foco no aprendizado do/a aluno/a, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação” (CONAE, 2014, p. 95).

seja, tanto inicial como continuada. Essas premissas estão inscritas na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015 (BRASIL, 2015a; 2015b), em articulação com os princípios assentados no PNE e na II CONAE.

Em documento final de 2012 do XVI Encontro Nacional, a ANFOPE, como membro do Fórum Nacional de Educação (FNE) e da comissão organizadora da CONAE 2014, reitera compromissos e demandas assumidos historicamente acerca da formação docente (ANFOPE, 2012), com vistas a fortalecer a defesa pela base comum nacional. Tendo como um dos objetivos do Encontro o aprofundamento de estudos e debates de modo a construir decisões coletivas para a CONAE 2014, a entidade reforça seu combate a avaliações de desempenho docente <sup>13</sup>, inscritas em políticas educacionais desde o governo FHC, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002. Para isso, a ANFOPE reivindica a revogação das diretrizes e faz menção à luta da entidade contra a proposta retomada no governo Lula pelo então ministro da educação Cristovam Buarque <sup>14</sup>. A entidade considera esses dispositivos ameaçadores à sustentação de uma formação e valorização docente ampliada e coletiva, em que formação inicial e continuada são inseparáveis. Contesta, portanto, o destaque meritocrático e certificatório atribuído à formação docente recorrente nas políticas até então. A formação docente abrangente defendida, por outro lado, tende a estar intimamente associada à ideia de constituição de um sistema nacional de formação de profissionais da educação, num esforço em aprofundar as articulações em prol de um sistema nacional de educação. Esses preceitos mobilizam a intervenção da entidade no processo coordenado pelo Conselho Nacional

---

<sup>13</sup> Para a ANFOPE (2012, p. 18), os processos avaliativos se pautavam em “métodos privilegiadores de resultados como ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘mérito’ e ‘desempenho de escolas, alunos e de professores’ em detrimento da formação de cidadãos e cidadãs”. Como discutem Shiroma e Neto (2015), e Dias (2021), sobretudo a partir da década de 1990, em reformas e políticas educacionais nacionais e de outros países, e em propostas curriculares e avaliativas difundidas por organismos internacionais e multilaterais, o desempenho do professor é associado aos resultados obtidos em exames de larga escala aplicados aos discentes com o objetivo de mensurar as aprendizagens e, ao mesmo tempo, regular e controlar a docência. Com isso, os testes de larga escala, utilizados para acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do processo escolar, são acionados pelas políticas educacionais para aferir a eficácia dos professores e das escolas, produzindo como efeito a responsabilização/culpabilização do docente por resultados considerados insuficientes, reforçando “uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157). Para aprofundar o assunto, ver Shiroma e Neto (2015), e Dias (2021).

<sup>14</sup> Trata-se da Portaria nº 1.403, de 09 de Junho de 2003 que estabelece o “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores”, posteriormente revogada pela Portaria nº 1.129 de 27 de setembro de 2009, que constituía a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, que, por sua vez, é revogada pela Portaria nº 1.328 de 23 de setembro de 2011 que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Sobre a portaria de 2003, diferentes autores (CAMPOS, 2004; BRZEZINSKI, 2008; PEROVANO; COSTA, 2017) argumentam que se tratava de tentativa de estabelecer um mecanismo de controle e regulação, por meio da aferição de desempenho via avaliações de larga escala, instituídas por uma lógica neoliberal que concebe a educação como um negócio empresarial, com metas, lucros, competitividade, individualismo e meritocracia.

de Educação (CNE) de reformulação das diretrizes para a formação de professores da educação básica. Nesse movimento, como contribuição, influenciando a reformulação, a entidade reforça/reitera que “as diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica e as matrizes curriculares devem contemplar a Base Comum Nacional de formação de professores, [...]” (ANFOPE, 2012, p. 16). Essa perspectiva é endossada em 2014 no documento final da ANFOPE num esforço em robustecer os princípios relacionados a essa base. Como mencionado, essa base comum tende a ser advogada como sendo a “[...] ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou na organização dos cursos de graduação, ao mesmo tempo em que contribui para a definição de eixos norteadores quanto à organização do percurso de formação” (ANFOPE, 2014, p. 15). A preocupação em iterar essas premissas tende a estar relacionada com as discussões que ganhavam proeminência em relação à produção de uma base nacional comum para a educação básica e seus possíveis desdobramentos para os cursos de formação de professores. Ao confrontar a proposta de currículo mínimo e de prescrição, pretendia assegurar “[...] um conjunto eixos norteadores da organização curricular [...]” (ANFOPE, 2014 p. 15). A produção desse referencial comum é assumida, então, não apenas como elemento estruturante nas organizações curriculares dos diferentes cursos de formação de professores, mas também instrumento de lutas políticas pela profissionalização docente.

### **As DCN/2015 e o debate em torno da BNCC: implicações políticas e curriculares na formação docente**

No âmbito desse cenário em torno do PNE, da II CONAE e de discussões, disputas e negociações em torno da assunção dessa noção de base comum e do aprofundamento das articulações em prol de uma base nacional comum curricular para a educação básica é que a reformulação das diretrizes curriculares para formação de professores é forjada. A constituição da Comissão Bicameral em 2014 e as sucessivas reuniões no âmbito do CNE envolvendo diferentes setores da sociedade, como entidades acadêmicas, instituições de nível superior e instâncias governamentais, são momentos significativos desse processo. Formada então por conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, a comissão bicameral<sup>15</sup> designada pelo CNE, esteve incumbida de desenvolver estudos e proposições acerca da formação de professores (DOURADO, 2015). A partir de sua recomposição em 2014, foram retomadas as discussões em torno das normas e práticas gerais

---

<sup>15</sup> Dourado (2015) assinala que “[...] em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, de 28 de janeiro de 2014.



alusivas às diferentes licenciaturas, resultando em minuta e documento preliminar encaminhado a entidades e especialistas da área, além de secretarias, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013. Com intervenções e modificações, o trabalho avança, sendo outra versão de minuta submetida à discussão pública em reuniões ampliadas com diferentes associações, entidades científicas, secretarias e fóruns. Como destaca Dourado (2015), distintos estudos subsidiaram a produção das DCN/2015, entre os quais o projeto “CNE/UNESCO Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”. Tais estudos ofertaram elementos analíticos e propositivos às diretrizes.

As DCN/2015, aprovadas por unanimidade, tencionam retomar os princípios de base comum nacional, articulados e defendidos historicamente por entidades científicas e associações profissionais do campo da educação. Na esteira dessa compreensão, trata-se de um documento que busca por organicidade entre políticas e programas, na defesa pela indissociabilidade entre a formação (inicial e continuada) e a valorização profissional do professor, na tentativa de vincular a valorização da carreira docente ao avanço formativo do professor e não a políticas de gratificação atreladas ao desempenho, a mensuração por resultados. Nas DCN/2015 é dedicada uma seção/capítulo para a afirmação da base comum, bem como sua (pretensa) importância em garantir um projeto de educação nacional e promover a articulação entre as diferentes instituições de educação superior e de educação básica. Guedes (2018) considera que tais diretrizes constituem um avanço, sobretudo em relação às de 2002. Argumenta que além de ampliarem a carga horária da licenciatura de 2.800 para 3.200 horas, mobilizam princípios que podem ser assumidos como estruturantes na formação de professores, entre os quais a defesa pela organicidade e articulação entre formação inicial e continuada. Princípios associados à pretensa formação crítica, ampla, contínua e permanente dos professores, concebidos como profissionais da educação, pesquisadores, agentes da produção curricular/de saberes e de transformação social, entre outros. É defendido o compromisso social e político do profissional da educação, numa compreensão sócio-histórica vinculada à noção de emancipação inscrita em perspectivas críticas. Gonçalves et al. (2020, p. 365), por sua vez, ressaltam o caráter coletivo atribuído ao processo e à produção das DCN/2015. Nesses termos, advogam que as DCN/2015 trouxeram temas expressivos inscritos em pautas históricas do campo da formação de professores, “[...] como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar”.

Por outro lado, Frangella e Dias (2018 p. 12), ao problematizarem a docência na versão definitiva da BNCC, argumentam que nas DCN/2015, embora a noção de base comum seja fruto dos debates e estudos históricos de entidades científicas, existe um movimento no sentido de alinhar a formação de professores a uma base comum, atribuindo centralidade e objetividade ao conhecimento

e à prática nesse “[...] pretendido alinhamento entre os currículos da formação de professores e da escola básica, [...] o foco na prática como discurso hegemônico”. Dessa maneira, a ideia de existência de algo que seja estruturante e comum aos diferentes processos de formação tende a atribuir certa essencialidade ao conhecimento, ainda que se admita a possibilidade de variações. Traços da dimensão instrumental do currículo, no sentido de uma noção de conhecimento reificado, pronto e calculado para atender certas finalidades, tendem a ser inscritos nessa proposta de base comum, mesmo que tais finalidades sejam entendidas como emancipatórias em prol da transformação social, assim como o acionamento de significantes como “metódico” e “intencional”, “domínio e manejo de conteúdos e metodologias” e “domínio de conhecimentos científicos e didáticos” (BRASIL, 2015a, p. 42, 43) para tratar do processo formativo do professor, são mobilizados em torno do discurso da base comum nacional.

Carvalho e Silveira (2018, p. 152), ao compararem a Resolução de 2015 com a de 2002, que instituíram as respectivas diretrizes curriculares, salientam avanços e aprofundamentos significativos na valorização da formação e atuação profissional dos professores. Defendem que as DCN/2015 transcendem, em muitos aspectos, as de 2002, principalmente em relação à dimensão formativa, carga horária e duração, concepções de estágio e prática, além da inclusão da formação continuada. Contudo, destacam que a Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao contemplar a formação pedagógica complementar para bacharéis e tecnólogos se antagoniza “[...] aos pressupostos que são defendidos [pelos cursos de licenciatura]”. Nesses termos, essa perspectiva tende a flertar com rastros de sentidos em torno da noção de licenciatura como apêndice, abrindo precedente para ser considerada de menor relevância no processo formativo dos docentes, atribuindo aos princípios pedagógicos um caráter técnico, instrumental e complementar. Ainda que seja ressaltado tanto no Parecer quanto na Resolução que institui as DCN/2015 (BRASIL, 2015a; 2015b) que se trata de um caráter emergencial e provisório, preferencialmente e não obrigatoriamente em universidades, sendo revista sua necessidade num prazo de 5 (cinco) anos, para possível extinção, as autoras enfatizam que tal noção de formação complementar é assumida. Essa característica de ambivalência (BAUMAN, 1999) do texto político sugere lutas e disputas entre projetos políticos, haja vista seu caráter não-vertical e sim circular (BALL; BOWE, 1998). Não são defeitos ou incoerências, mas evidências de disputas entre os diferentes projetos de sociedade, de uma tentativa sempre precária e contingente de representar a política e de construir consensos (LOPES, 2015).

Nesse processo, as discussões em torno da Base Nacional Comum para educação básica também se aprofundavam. Aguiar e Tuttmann (2020), ao analisarem o processo de produção da BNCC em diferentes governos a partir de 2014, assinalam que mudanças na Secretaria da Educação Básica (SEB), em 2015, com a nomeação de Manuel Palácios, professor da Universidade Federal de Juiz de

Fora (UFJF), associado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), repercutiram significativamente na mudança de rumo relacionada ao protagonismo do debate e dos atores sociais. Nessa gestão, o Conselho nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Movimento pela Base foram eleitos como principais interlocutores, enquanto se desdobrava um contínuo afastamento com entidades científicas, acadêmicas e profissionais articuladas a demandas educacionais históricas. Nessa comissão, além da atuação de determinados representantes do poder público, como UNDIME e CONSED, determinados grupos vinculados ao movimento *Todos pela Educação*<sup>16</sup> receberam proeminência. Paralelamente a constituição da comissão, entidades que se posicionavam contrariamente à defesa de uma BNCC, como a ANFOPE, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras, e que, portanto, não necessariamente pretendiam compor o grupo de especialistas que a elaboraria, não eram convidadas/consideradas como interlocutoras para as discussões. Esse desprezo pelas contribuições analíticas das entidades, segundo Aguiar e Tuttman (2020, p. 80), “[...] pode ser interpretado como uma dificuldade da SEB/MEC, nesse momento, em lidar com o contraditório ou com vozes dissonantes”.

A segunda versão, entregue ao CNE em 2016 pelo ministro da educação Aloizio Mercadante, ainda no governo Dilma Vana Rousseff, foi marcada por tensões em razão do processo de afastamento da presidenta em curso. Isso porque os desdobramentos dessa versão estiveram sob a égide do governo interino, depois definitivo e sem legitimidade de Michel Temer (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2016; CORDEIRO DA SILVA, 2018). Sobre esse cenário, Cordeiro da Silva (2018, p. 312) chama atenção para aspectos conjunturais e estruturais relacionados à emergência do governo de Michel Temer e aponta características da crise política e econômica tais como: desemprego, redução dos direitos sociais, queda do salário real, congelamento de salários, altas taxas de juros, entre outras. Nessa crise, os beneficiados são os agentes do mercado financeiro. Assim, “[...] a crise estrutural aprofundou as contradições e permitiu o *impeachment*, bem como o Governo Temer como forma de ‘poder ilegítimo legitimado’ com um objetivo muito claro: colocar o Brasil na agenda neoliberal”.

---

<sup>16</sup> Segundo o próprio *site* do Todos Pela Educação (TPE): “O Todos Pela Educação é uma **organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – não recebe recursos públicos**. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta **Compromisso Todos Pela Educação**. Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos” (grifos no original). Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em 31/07/2020. No próprio *site* é possível identificar quais empresas e organizações que apoiam financeiramente esse movimento. Esses “mantenedores” possuem vínculos fortes com demandas empresariais que tendem a associar a educação ao um grande negócio. O TPE faz parte de uma rede de principais articuladores políticos que atuam na produção de políticas educacionais, como na BNCC. Para aprofundar o assunto ver Araujo (2022).

Na esteira dessa racionalidade neoliberal, Macedo (2019, p. 41) adverte ainda que a “guinada conservadora que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff e a posterior eleição de Jair Bolsonaro produz um novo contexto, distinto daquele em que todo o debate da BNCC vinha sendo travado desde a promulgação da LDBEN, em 1996”. Esse acirramento da adoção de um receituário neoliberal tende a estar articulado a características e medidas conservadoras ou, como afirma Corsetti (2019, p. 777), um “neoconservadorismo brasileiro, ultraliberal, neopentecostal e militarista [...]”. Nesses termos, demandas ultraconservadoras vão se articulando a outras neoliberais, assumindo proeminência no cenário político, econômico e educacional, açodadas pela abertura e adesão que conquistam a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff.

É necessário ressaltar, no entanto, que determinados agentes sociais articulados a uma agenda neoliberal, assim como iniciativas conservadoras, são anteriores a esse contexto que é forjado a partir do *impeachment*. No caso da educação e do processo de discussão da BNCC, por exemplo, Macedo (2014, p. 1540), apoiada na etnografia de redes de Ball (2012 apud MACEDO, 2014), mapeia uma série de grupos públicos e privados que atuam em torno da viabilização da BNCC, exercendo influência e desenvolvendo projetos curriculares. Essa rede é, portanto, “constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais”. Entre esses atores estão o Instituto Ayrton Senna e fundações ligadas a empresas como Natura, Gerdau, Itaú e a Fundação Lemann. Além disso, o movimento que se denomina Escola sem Partido (ESP), forjado em 2004 (MACEDO, 2014), tendo como estratégia inicial a judicialização da relação entre professores e alunos, exerce pressão sobre o legislativo de modo a mobilizar a tramitação de projetos de lei em 2015 e 2016, na Câmara e no Senado federal. Tal movimento, assumindo como estratégia a difusão de um discurso preconceituoso/racista/xenofóbico sobre diversidade e gênero, implicado em argumentos falaciosos acerca de uma “conspiração ideológica” oriunda de um “marxismo cultural”, pode ser identificado como expressão desse caráter conservador ou neoconservador no Brasil. Com efeito, não se trata de afirmar aqui que esses sejam os únicos movimentos articulados a projetos educacionais neoliberais e neoconservadores inscritos na arena da produção das políticas públicas. Antes, configuram-se como relevantes, principalmente no campo educacional, potencializados a partir do *impeachment* e seus desdobramentos.

Desse modo, no campo das políticas educacionais, inscrito nesse contexto, seguiram mudanças na composição de conselhos, caracterizadas pelo estreitamento político e social com demandas educacionais atreladas à aferição de desempenho via avaliações de larga escala. A mudança do ministério da educação, acompanhada da substituição da presidência da SEB e de alterações na

condução da aprovação da Base, como a criação de um comitê gestor e a emissão da MP 746/16<sup>17</sup> modificando o Ensino Médio, marcaram a construção e conformação desse outro contexto pós-*impeachment*. Como afirma Macedo (2019, p. 41) a “BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização”. É nesse contexto hegemônico de redução da educação aos resultados da aprendizagem, atrelados à perspectiva utilitarista instrumental preocupada com finalidades, desempenhos e controle social, que se dá o encaminhamento de demandas pela mudança na formação de professores de modo a alinhá-la a lógica pragmática da terceira versão da Base para educação básica.

### **Produção de políticas curriculares no contexto pós-*impeachment***

Quando da ascensão de Michel Temer ao governo pelo processo aludido aqui, são enunciadas, por intermédio de uma apresentação do MEC, as pretensões para a política nacional de formação de professores e são assentados princípios a serem adotados em relação à formação de professores. Toma proeminência a ideia de desempenho docente associada à conformação da formação de professores às prescrições da versão definitiva da BNCC para o ensino fundamental prestes a ser homologada. Nos *slides*<sup>18</sup> apresentados pela então secretária executiva, professora Maria Helena Guimarães de Castro, o baixo rendimento na aprendizagem dos alunos era diretamente creditado à suposta baixa qualidade da formação docente, numa lógica de responsabilização docente (FRANGELLA; DIAS, 2018). A ideia de ausência de atividades práticas nas formações de professores atrelada à perspectiva de formação teórica distante dos espaços de atuação docente reforçava o argumento de ineficiência formativa dos professores. Nessa lógica, tornava-se imprescindível a elaboração de propostas curriculares que atendessem essa suposta necessidade de mais prática e menos teoria e que, efetivamente, se ativessem ao “[...] que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 12). Isso visava atender as balizas de mensuração das avaliações centralizadoras de larga escala difundidas e defendidas por organismos e entidades internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), por exemplo, com ampla ressonância no Brasil.

Na esteira dessas pretensões está a produção de uma Base Nacional de Formação de Professores (BNCFP). Como foi possível brevemente discutir, o apelo por uma base comum não é

---

<sup>17</sup> Medida Provisória da reforma do Ensino Médio, transformada na lei nº 13.415/2017.

<sup>18</sup> GUIMARÃES DE CASTRO, Maria. **Política Nacional de Formação de Professores**. [s.l.], 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>

novo. Trata-se de um debate amplo e profícuo que tanto a última versão da BNCC quanto a proposta de uma Base para a formação de professores tencionam debelar. Esse atropelamento arbitrário das discussões e negociações por meio do açodamento de uma noção de base fortemente criticada por diferentes sujeitos historicamente vinculados a lutas no campo da educação – como ANFOPE, ANPED, ABdC e Universidades – marca o caráter autoritário e de interrupção das interlocuções com entidades, associações e comunidades científicas do campo educacional nesse contexto. Isso consiste ainda numa progressiva e sistemática aproximação com setores e instituições privadas focadas em operacionalizar a lógica privatista, empresarial, meritocrática e individualista na educação (CORDEIRO DA SILVA, 2018).

Desta feita, a proposta preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b) foi difundida de modo a subsidiar o debate acerca da reformulação das DCN/2015, justificada como “necessária” e “obrigatória” em face do “[...] contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeou [...]” (BRASIL, 2018b, p. 7). Sem debate e discussão ampla com a sociedade civil, a proposta não se tratou de iniciativa isolada, pois inscrita nessa “nova” política para a formação de professores houve também o lançamento do Programa Residência Pedagógica <sup>19</sup>, como discute Cordeiro da Silva (2018). Portanto, a proposta de Base docente tende a ser uma dimensão dessa política que se desenvolve no governo de Michel Temer e tem desdobramentos no governo de Jair Messias Bolsonaro. Rodrigues et al. (2020) ao abordarem o documento preliminar, ressaltam o alinhamento da proposta a concepções reformistas empresariais amplamente difundidas e inscritas em políticas curriculares da década de 1990, especialmente durante o governo FHC. Ao explorarem a autoria do documento, os autores evidenciam articulações e filiações a setores empresariais, educação privada à distância e a administração da educação como negócio.

Ademais, assentada na ideia de alinhamento inexorável à BNCC da educação básica, a proposta curricular para a formação docente busca estabelecer e descrever de modo preditivo, como se alcançam supostamente os resultados esperados em avaliações de larga escala. A conformação desse

---

<sup>19</sup> Lançado em março de 2018, o Programa de Residência Pedagógica do MEC, descrito no edital 6/2018 da CAPES, objetivou selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) que possuam cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1). Segundo Cordeiro da Silva (2018), o programa não dialogou com o Comitê Científico da Educação Básica (CTC) criado pela CAPES, ignorou experiências já exitosas de programas de residência pedagógica elaborados por outras universidades, como o da UNIFESP em 2009, e negligenciou as participações e intervenções históricas das entidades do campo da educação. Sendo assim, apresenta uma concepção de formação alinhada a avaliações centralizadas de larga escala, fragilizando a função social da escola, com vistas a reduzir a formação inicial e continuada de professores à BNCC. Ainda, a proposta separa teoria e prática, supondo que os cursos de formação oferecem pouca prática e estão distantes da realidade escolar e busca a padronização da formação docente, concebendo o professor como executor de tarefas, diluindo sua formação.

projeto formativo se dá na definição de competências. Na esteira dessa perspectiva, busca prescrever “[...] um conjunto de competências profissionais que serão exigidas dos professores para responderem a essas demandas [principalmente as definidas na BNCC], de modo que o docente esteja **efetivamente preparado** [...]” (BRASIL, 2018b, p. 8, grifo nosso). Com isso, por intermédio do detalhamento de habilidades a serem desenvolvidas pelos licenciandos, limita a formação à preparação para aplicar a BNCC. As competências assumem destaque envolvendo não apenas o caráter cognitivo, como também comportamental, na tentativa de regular e controlar não apenas a formação inicial e continuada, como a atuação docente.

Nessa discussão sobre as competências, Dias e Lopes (2003, p. 1157) ao abordarem a produção e difusão das políticas curriculares para a formação de professores, sobretudo a partir da década de 1990, defendem que no caso das reformas educacionais no Brasil, o modelo visa “um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores”. Não sendo um conceito novo, as autoras problematizam, como no caso das reformas educacionais, com ênfase nas alusivas à formação de professores, o conceito de competências sofre, então, recontextualizações híbridas <sup>20</sup>. Na articulação com outros trabalhos, as autoras argumentam como as competências estão associadas a enfoques de teorias curriculares instrumentais, comportamentalistas e de eficiência <sup>21</sup>. Nesse sentido, implica a fixação de objetivos detalhados e para seu alcance, a definição de procedimentos e tarefas a serem executadas. O desempenho desejável em tarefas no currículo por competências – muito presente nas décadas de 1960 e 1970 – está associado ao profissional eficiente, cuja capacidade é aferida por avaliações. Nesse sentido, as autoras destacam que essa perspectiva influenciou pesquisas, sobretudo nos Estados Unidos, preocupadas em determinar quais seriam as competências dos professores. Tais pesquisas tencionavam estabelecer o perfil do professor eficiente, capaz de atender as demandas da sociedade, quase sempre associadas a interesses do mercado de trabalho. Esse modelo das competências, portanto, recontextualizado em reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, sustenta, na formação de professores, a ênfase no conhecimento prático, atrelado ao mundo produtivo e à experiência. A prática, significada como passível de ser capturada, determinada e reproduzida, atrelada à noção de uma realidade comum preditiva (DIAS; LOPES, 2003).

Nessa lógica das competências, a formação docente é concebida como instrumental, calculada e tecnicamente mensurável. Como defendido na própria proposta, trata-se de descrever “[...] o que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (BRASIL, 2018b, p. 19). Sendo assim, quanto mais

---

<sup>20</sup> Para mais esclarecimentos sobre a noção de recontextualização por hibridismo, ver Lopes (2005).

<sup>21</sup> Alguns autores citados por Dias e Lopes (2003), da perspectiva instrumental são: John Franklin Bobbitt, Charters e Ralph Tyler.

detalhada e comprometida com a BNCC for a normativa curricular para a formação de professores, supostamente mais eficiente e produtiva será. Essa lógica construída e difundida implica significação de formação que visa restringir espaços do diferir e imprimir o caráter meramente técnico e utilitário (cognitivo, comportamental e socioemocional) à atuação docente. Desse modo, “a suposta participação docente assume a forma de responsabilização por um projeto que já está traçado de antemão: um projeto de reconhecimento em que não há espaço para o imponderável” (MACEDO, 2017, p. 543).

Essa proposta não foi recebida sem críticas por entidades historicamente envolvidas com o campo educacional e legitimamente atuantes no âmbito do debate da formação e atuação docente. ANFOPE e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), em conjunto, por exemplo, se posicionaram contra a proposta num *Manifesto em defesa da formação de professores*<sup>22</sup>. Suas incisivas críticas estão relacionadas principalmente à ausência de diálogo com entidades, associações do campo educacional e IES formadoras. Assinalam que a proposta fere a autonomia universitária e desconsidera o amplo debate democrático que estava em curso, além de atentar contra a Resolução CNE/CP nº 02/2015. O manifesto ainda contesta com veemência o comprometimento da proposta com o modelo de competências e sua sujeição ao pragmatismo que estava sendo conformado na última versão da BNCC, afirmando que se trata de uma “[...] ameaça à carreira do magistério, ao assumir uma visão tarefaira, reduzida e alienada da docência” (ANFOPE/FORUMDIR, 2018, s/p). Na esteira dessa contestação, a ANPED, outras entidades e associações científicas historicamente implicadas com o debate público da educação e da formação docente endossam em nota<sup>23</sup> o antagonismo à proposta. Ao destacar e defender as discussões e negociações em torno do PNE e da CONAE 2014, alusivas ao compromisso com uma formação docente ampla, reflexiva e contínua, a nota confronta a tentativa de fragmentação do curso de pedagogia ventilada na proposta.

Além das negociações não terem sido retomadas com os questionamentos, o distanciamento e o conseqüente rompimento do MEC e do CNE com as entidades e universidades se tornaram mais agudos, embora, no início do governo de Jair Messias Bolsonaro, a tramitação da proposta de Base para formação de professores no CNE tenha sido interrompida por solicitação do MEC<sup>24</sup>. Além dos

---

<sup>22</sup>ANFOPE; FORUMDIR (2018).

<sup>23</sup>ANPED et al. (2018).

<sup>24</sup> PAULO SALDAÑA. **MEC interrompe discussões em Conselho Nacional sobre formação de professores**. Folha de S.Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/mec-interrompe-discussoes-em-conselho-nacional-sobre-formacao-de-professores.shtml>. Acesso em: dezembro de 2020.



sucessivos Pareceres e Resoluções que adiaram os períodos anteriormente definidos para a “implementação” dos princípios normativos das DCN/2015, informações sobre o andamento da Base para formação de professores seguiram escassas e de difícil acesso, não sendo devidamente publicizadas. Rodrigues et al. (2020) afirmam que apenas a terceira versão do parecer do CNE em relação à Base para formação de professores foi divulgada para consulta pública, circunscrita a um mês. Os autores sublinham que antes da audiência pública, o CNE decidiu arbitrariamente pela aprovação de um novo parecer <sup>25</sup>, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sem a divulgação dos posicionamentos e contribuições forjados ao longo da ínfima consulta pública. Novamente, cerca de trinta entidades acadêmicas e sindicais se manifestaram <sup>26</sup> contra a BNC-Formação, solicitando a retirada de pauta e o consequente arquivamento da proposta. Reafirmando a defesa em torno do que fora estabelecido nas DCN/2015, a nota repudia, dentre outros elementos, o fato do parecer (BNC-Formação) retomar “[...] concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; [apresentar] uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; [...]” (ANPED et al., 2019).

As lutas políticas, com efeito, não são encerradas com a homologação da normativa curricular para a formação de professores. Pelo contrário, permanecem constantes e são potentes no processo de perturbação das estabilizações hegemônicas, sobretudo as que estão constituídas no atual cenário político brasileiro. Concordando com Macedo (2017, p. 521, grifo no original) “[...] é preciso perturbar a certeza que se quer instaurar de que se pode economizar a vida e os corpos dos sujeitos, como se fossem ‘pequenos capitais’”. Mobilizações de entidades, associações científicas e de classe, além de universidades públicas e movimentos sociais atrelados à defesa da educação pública, gratuita e universal têm se articulado em antagonismo ao que representa a atual BNC-Formação <sup>27</sup>. Essa articulação tende a se fortalecer enquanto negocia demandas diferentes que se tornam contingente e provisoriamente equivalentes em razão do confronto comum ao que é antagônico (LACLAU, 2011), a saber, a BNC-Formação. Uma das estratégias tem sido a defesa da Resolução CNE/CP 02/2015, acompanhada do reforço da autonomia universitária garantida constitucionalmente pelo artigo 207.

---

<sup>25</sup> Parecer CNE/CP nº 22/2019 de 07/11/2019.

<sup>26</sup> ANPED et al. (2019).

<sup>27</sup> Um dos exemplos dessa articulação foi o lançamento em 15 de abril de 2021 do Fórum de mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia pelas Universidades Públicas do Rio de Janeiro (UERJ, UNIRIO, UFF, UFRJ e UFRRJ) e a PUC-Rio). Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/04/lancamento-do-forum-de-mobilizacao-e-defesa-dos-cursos-de-pedagogia.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2021.

## **Significações e articulações político-curriculares na BNC-Formação**

Como normativa curricular, na BNC-Formação, são determinados quais são os conhecimentos necessários à (suposta) melhoria da qualidade da formação docente, na tentativa de verificar sua aplicabilidade, projetando-os como soluções eficazes aos problemas educacionais. Distancia-se, portanto, de uma noção de conhecimento “[...] como possibilidade de significação do mundo, em dadas relações de poder” (LOPES, 2015, p. 133). Frangella e Dias (2018, p. 10) ao problematizarem aspectos relacionados à docência inscritos no documento da BNCC defendem que esse caráter normativo do documento político “[...] tenta dominar todos os sentidos do social, apresentando uma resposta/solução política capaz de desenhar um novo cenário educacional”. Podemos inferir que essa perspectiva é prevalente na BNC-Formação, à medida em que tenciona manter uma relação intrínseca com a BNCC, tendo como preocupação enfática preparar os professores para desenvolverem “[...] um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais [...]” (BRASIL, 2019a, p. 1) descritas no referido documento.

O docente, então, é significado como um profissional “mediador” do processo de ensino e aprendizagem, um técnico do ensino, responsável por conduzir e orientar as definições prescritivas da BNCC via materiais didáticos e planos de aulas previamente definidos e concebidos como traduções “fidedignas” da Base para as salas de aulas. As dimensões intelectual, autoral e autônoma do docente, inscritas no imponderável, contingente e tenso processo de produção e ressignificação da política curricular de formação de professores, tendem a ser dissociadas, afastadas dessa significação comprometida com a pretensão de instrumentalizar o professor para que atue de maneira mais padronizada e regulada possível nos espaços escolares. Dotar, então, o futuro professor dessas supostas técnicas, pretensamente eficazes no processo de ensino e aprendizagem, tende a projetar certa desconfiança sobre sua capacidade de ação e decisão no processo educacional. Centrada num enfoque instrumental, a Formação do Professor é pensada como preparação para o alcance de metas, alinhadas ao cumprimento, pelos alunos e por extensão, pelos docentes, das competências fixadas na BNCC (MACEDO, 2017).

A ideia de que a atuação profissional do professor, concebida, sobretudo como a aplicação dos conteúdos inscritos na BNCC, deve orientar todo o processo formativo tende a reduzir as demais dimensões formativas. A noção de simetria invertida, defendida nas diretrizes para a formação de professores de 2002, no governo FHC, é projetada como meio de tornar a formação docente mais comprometida com o discurso dos saberes e os fazeres da prática (FRANGELLA; DIAS, 2018). Assim, boas práticas poderiam ser supostamente reproduzidas em diferentes espaços, pretensamente

capturadas por meio de “situações simuladas”, contribuindo para a padronização curricular, em que “[...] o professor necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na atuação docente [...]” (DIAS; LOPES, 2009, p. 90).

O professor competente, então, inscrito no discurso performático (BALL, 2004) da BNC-Formação reuniria três dimensões de competências definidas, a saber, o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2019a; 2019b). Nesses termos, o desempenho esperado consiste em ser capaz de contemplar as competências determinadas na normativa e organizadas nessas dimensões. Isso tende a corroborar a projeção de controle e padronização curricular, assumidos tanto pelos princípios defendidos na BNCC como os da BNC-Formação. Por outro lado, as dimensões enfatizam o protagonismo da prática sobre quaisquer outros aspectos. Essa prática, como mencionado, está associada a saberes ditos “necessários”, inscritos exclusivamente na Base, conformados em *aprendizagens essenciais*, “traduzidas” em propostas de aulas e materiais didáticos produzidos, por exemplo, pelas entidades da “nova filantropia” (BALL, 2012 apud MACEDO, 2014) e/ou por editoras articuladas a conglomerados que projetam a educação como negócio lucrativo.

A BNC-Formação está fortemente atrelada à pretensão de alcance de metas, no suposto êxito das avaliações de desempenho via cumprimento das competências assentadas no texto da política. A aprendizagem, que passa a ser a principal incumbência do professor, “uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem” (BRASIL, 2019a, p. 5), é condicionada ao ensino protocolar que é tido como técnico, sendo sua consecução não só viável como “facilitada” pelo que está previamente calculado, expresso pelos códigos da BNCC. Ao se fixar um percurso comum, com protocolos tão detalhados, sequenciais (supostamente) precisos e “aplicáveis”, as falhas não são admitidas como sendo em decorrência de algum equívoco no estabelecimento das prescrições, mas são identificadas como erros na execução, incumbidas, então, ao professor. Assim, quanto mais procedimental for a execução, sendo uma das formas de torná-la pretensamente viável a formação com base na BNCC, como a BNC-Formação, menos riscos existem de erros ou falhas entre o que se deve ensinar e o que se deve aprender, sendo mais passível de ser auditável. Desse modo, “[...] o discurso da responsabilização está presente ao comprometer os professores com resultados dos alunos e o êxito da escolarização” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 13).

Essa relação construída entre melhoria no desempenho de indicadores e necessidade de maior engajamento dos professores tende a sentenciar que atualmente o exercício da docência e sua formação são insuficientes e deficientes, sendo necessárias, para essa correção, as supostas inovações oferecidas pelas normativas. A centralidade que o ensino e a aprendizagem assumem tanto na BNCC quanto na BNC-Formação, nos termos de uma redução da educação a resultados, apresenta uma

solução simplista e homogeneizadora para a formação e atuação do professor, qual seja, a de que os professores precisam colocar em prática “as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (BRASIL, 2019a, p. 1) e devem zelar “pela aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 5). Nessa lógica, os docentes são lidos como meros “facilitadores da aprendizagem”, que devem alinhar suas práticas aos modelos curriculares previamente fixados e homogeneizados, impostos como padrões universalizados e que tentam minar o caráter autônomo e autoral dos professores. O professor possui responsabilidades no processo educativo, contudo, na lógica dessa política curricular, tende a ser exclusivamente responsabilizado no sentido de recair sobre ele a culpa pelos fracassos, diagnosticados pelos “(in)contestáveis” índices educacionais forjados em avaliações de larga escala.

### **Considerações finais contingentes...**

Na problematização aqui realizada foram evidenciadas negociações e disputas em torno da produção em dois contextos distintos. Nessa distinção, determinadas relações são possíveis, nas quais, participações de sujeitos são viabilizadas em detrimento de outras. Possibilidades e interdições de atuação e de enunciação de certas demandas que podem ser compreendidas como democráticas comprometidas com justiça social e processos emancipatórios, por exemplo, são forjadas em função de certas forças sociais que, em diferentes articulações, atuam hegemonicamente.

Em razão de operações hegemônicas, determinados sentidos ganham maior ou menor potência em detrimento de outras que são rechaçadas e silenciadas (LACLAU, 2011). No caso do primeiro contexto é possível compreender que sentidos de formação docente associados à ideia de um processo formativo contínuo, permanente e coletivo, reiterando a dimensão autoral e crítica do professor, concebendo o docente como agente da produção de saberes e de transformação social, reafirmando a autonomia universitária na defesa da universidade pública como um espaço imprescindível de produção curricular assumem ênfase. Também, a ampliação da carga horária formativa e a organicidade entre formação e valorização profissional docente, como demandas historicamente defendidas, em torno da qual entidades e movimentos em defesa da formação de professores se articularam, além da participação e atuação mais ampla e acentuada de diferentes atores sociais vinculados ao campo acadêmico-científico educacional no cenário da produção das políticas curriculares podem ser entendidas como expressões desse contexto. Contudo, mesmo nesse contexto em que tais sentidos adquirem potência nas articulações políticas, outros atrelados à noção de objetividade do conhecimento, de centralidade da prática na formação docente e de uma tentativa de construir uma base como fundamento comum curricular do que deve ser incorporado em todos os cursos de licenciatura, estão presentes. Além disso, demandas comprometidas com agendas neoliberais, que reduzem a educação aos resultados da aprendizagem de avaliações de larga escala, e tratam a

licenciatura como complementação pedagógica numa perspectiva utilitarista e instrumental, de certo modo, atuam nesse cenário deixando rastros, ainda que de modo periférico.

Em relação ao contexto que se constitui a partir do *impeachment* e seus desdobramentos no atual governo de Jair Messias Bolsonaro, demandas neoliberais e neoconservadoras, não completamente ausentes no contexto anterior, são aprofundadas e assumem a condição hegemônica. Nesse sentido, demandas pelas competências, por exemplo, que não são inéditas, pois estiveram inscritas em outros contextos, reforçam o caráter instrumental, comportamental, reduzido, pragmático e meritocrático atribuído à formação de professores. Além disso, é conduzido no processo de produção das políticas curriculares para formação de professores um progressivo distanciamento com entidades, associações científicas e universidades públicas que possuem historicamente uma trajetória de investimentos intelectuais, políticos e de pesquisas no campo educacional. A participação desses atores sociais é debelada, sendo substituída fortemente pela interlocução mais estreita com movimentos, fundações e organizações comprometidas com interesses relacionados à noção de educação como negócio. Ao docente, é atribuída, com mais acento, a culpa por resultados considerados insuficientes. A responsabilização do professor via desempenho está vinculada ao projeto societário individualista, de acirramento da competitividade, de avanço da precarização do trabalho e das políticas sociais, e de ameaça à educação pública (CORSETTI, 2019). Na esteira desse projeto de sociedade, está a BNC-Formação, como tentativa de controle sobre a formação docente, como currículo mínimo formativo, envolvendo significações associadas à mensuração do desempenho docente, numa perspectiva utilitarista, objetivista e reificada de conhecimento.

Não obstante, no processo de ressignificação, o que é projetado como hegemônico na BNC-Formação tende a ser disputado, negociado e articulado ou não a demandas institucionais, profissionais e curriculares dos espaços das IES, em face de suas autonomias. O que está pretensamente estabilizado pode ser (des)sedimentado teórico-estrategicamente, problematizando as emergências, identificando e analisando as contingências, provisoriiedades e precariedades articuladas em torno das significações hegemônicas (LOPES, 2015). Por isso, o exercício de pensar sobre disputas e negociações em torno das políticas curriculares para a formação de professores em tais contextos é apostar, como investimento político-teórico-estratégico, na defesa da educação pública e gratuita, como direito de todos.

## Referências

AGUIAR, M.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Documento Final do XVII Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, DF, 2014. 49p. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-xvii-encontro-nacional-20141.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, DF, 2012. 55p. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-xvi-encontro-nacional-2012.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 14/12/2018. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), et al. **Nota sobre a Base Nacional Comum para a Formação de Professores**. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), et al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015**. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

ARAUJO, H. G. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudos de Currículo**, v. 1, n. 2, pp. 105 – 131, abr., 1998. URI: <http://hdl.handle.net/11162/25117>.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Brasília, 7 de novembro de 2019a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Brasília, 20 de dezembro de 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 julho de 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2/2015**. Brasília, 09 de junho de 2015a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Brasília, 2 de julho de 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular comum**. 4ª versão. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular comum**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL, MEC/CNE/CP, **Resolução. Nº I, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2006.

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

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução Mario A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos, SP: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>.

CAMPOS, R.F. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Revista Teias**, v. 5, n. 8-9, p. 13, 2004.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, C.V.M; SILVEIRA, H.E. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 141-156, 2018. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8102>.

CONAE (Conferência Nacional de Educação). **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, SEA, 2014.

CORDEIRO DA SILVA, K.A. C. P. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Retratos da Escola**. v. 12, p. 307, 2018. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, e-20928.075, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

- CORSETTI, B. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, p. 774-784, 2019. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.19324>.
- DIAS, R.E. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021.
- DIAS, R. E; LOPES, A.C. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.2, pp. 79 - 99, jul./dez. 2009.
- DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>.
- DOURADO, L.F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico**, editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, 2013. <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43529>
- DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.
- FRANGELLA, R.C.P.; DIAS, R E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14785>.
- GONÇALVES, S. Rocha V., et al. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.
- GUEDES, M.Q. 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: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2018. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>
- KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J.C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. (tradução Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LIMA, I. G.; HYPOLITO, A.M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>.
- LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In.: LOPES, A.; MENDONÇA, D. (orgs). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015, pp. 117 – 148.
- LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005.
- LOPES, A. C.; CRAVEIRO, C. B. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 3, p. 452-474, 2015.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, e-20928.075, 2022.  
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>



LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In.: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, pp. 25 – 44.

MACEDO, E.F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>.

MACEDO, E.F. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>.

MACEDO, E.F. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, São Paulo: PUC-SP v. 12, n. 3, p. 1530–1555, 2014.

MARTUSCELLI, D.E. Polêmicas sobre a definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 14, n. 2, p. 67-102, 2020.

MIGUEL, L. F. A Democracia na encruzilhada. In.: SINGER, André, et al. **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. Boitempo Editorial, 2016a, pp. 31 – 37.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016b. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>.

MONTEIRO, L. V. Os neogolpes e as interrupções de mandatos presidenciais na América Latina: os casos de Honduras, Paraguai e Brasil. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.49, n. 1, p.55-97, mar./jun., 2018.

PEROVANO, N. S.; COSTA, M. L. A. Políticas monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 6, 2017. <https://doi.org/10.47249/rba.2017.v1.230>.

RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i50.5054>.

RODRIGUES, L. Z. et al. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1 – 39, 2020. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In.: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, pp. 27 – 46.

SHIROMA, E. O.; NETO, A. C. B. Em nome da qualidade: construindo estândares para o gerenciamento de professores. **Movimento-revista de educação**, n. 2, 2015. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.252>.

Recebido em: 15 de agosto de 2022.

Versão corrigida recebida em: 7 de outubro de 2022.

Aceito em: 8 de dezembro de 2022.

Publicado online em: 2 de março de 2023.

