



Luciene Silva Primo de **OLIVEIRA**¹
Rede Municipal de Educação de Mato
Grosso do Sul; Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática da Universidade Federal da
Grande Dourados (PPGECMat/UFGD)

Vivian dos Santos **CALIXTO**²
Programa de Pós-Graduação em Ensino
de Ciências e Matemática da
Universidade Federal da Grande
Dourados (PPGECMat/UFGD)

Correspondência:

¹ lucienesilvaprimo@gmail.com

² viviancalixto@ufgd.edu.br

Recebido em: 15/12/2024

Aprovado em: 26/12/2024

De volta para o passado: a anacronia da BNC-Formação como projeto de sociedade

*Back to the past: the anachrony of BNC-
Formação as a society project*

RESUMO

O cenário educacional, em sua globalidade, tem vivenciado nas últimas décadas um conjunto de reformulações curriculares. No que tange a formação de professores experienciamos, em um interstício temporal de dez anos, a proposição de três diretrizes. Entre o normativo de 2015, o de 2019 e o de 2024 emergem zonas de convergência e divergência. Diante desse contexto, por meio desse movimento de investigação desenvolvemos um exercício compreensivo das produções inerentes ao documento normativo de 2019. Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica, assumindo como material empírico vinte artigos, vinculados a periódicos nacionais com Qualis A. A análise considerou os pressupostos teórico/metodológicos da Análise Textual Discursiva. Como compreensões emergentes aflora a percepção da BNC-Formação como engrenagem na desqualificação da formação de professores, fomento a constituição de identidades individualistas e submissas a lógica neoliberal.

Palavras-chave: Formação de Professores, Currículo, DCN 2019, Pesquisa Bibliográfica, Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

The educational scenario, in its entirety, has experienced a series of curricular reforms in recent decades. Regarding teacher education, we have experienced, within a ten-year period, the proposal of three guidelines. Between the norms of 2015, 2019, and 2024, zones of convergence and divergence emerge. In this context, through this investigative movement, we developed a comprehensive exercise on the productions inherent to the 2019 normative document. For this purpose, we conducted bibliographic research, using twenty articles linked to national Qualis A journals as empirical material. The analysis the theoretical/methodological assumptions of Discursive Textual Analysis. As emerging understandings, the perception of the BNC-Formação arises as a mechanism in the disqualification of teacher education, fostering the constitution of individualistic identities and submissive to neoliberal logic.

Keywords: Teacher Training, Curriculum, DCN 2019, Bibliographic Research, Discursive Textual Analysis.



NAS PRIMEIRAS PALAVRAS A CONTEXTUALIZAÇÃO DO FENÔMENO

O sistema educacional brasileiro tem experienciado, na última década, um movimento intenso de reformas curriculares. Entre o conjunto dessas alterações apresenta-se a Lei 13.415/2017 – popularizada como Novo Ensino Médio (NEM) –, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação (Brasil, 2017, 2018, 2019).

Cabe ressaltar, que no espectro das reformas da Educação Superior, tivemos em maio deste ano a revogação da BNC-Formação e a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024). Entretanto, não ocorreram mudanças significativas, entre o documento anterior e o vigente. Segundo a ANFOPE (2024) o normativo em vigor assume uma caracterização em forma de bricolagem, amalgamando elementos das diretrizes de 2015 e 2019. Nesse ínterim, vale destacar que neste artigo assumimos como foco a BNC-Formação.

Retornando ao debate em torno das reformas em sua esfera macro, compreendemos como relevante mencionar algumas dimensões que constituem a proposição desses normativos. A BNCC, por exemplo, apresenta um conjunto de versões, com debate inaugurado em 16 de setembro de 2015 e versão homologada em 14 de dezembro de 2018, nesse interstício identifica-se

seis versões (Cássio; Casteli Júnior, 2019).

Compiani (2021) propõe duas categorias para análise das distintas versões da BNCC, respectivamente denominadas de versão democrática e a versão do golpe. No transcorrer do processo de elaboração identificam-se alterações significativas em torno da composição da equipe, do diálogo com os setores da Educação e da sua estrutura e organização. Considerando essas dimensões, o autor supramencionado discorre em torno da natureza antidemocrática que foi sendo incorporada ao documento no decorrer das suas versões.

Essa penumbra antidemocrática delinea-se como elemento presente, de forma recorrente, na proposição do NEM. A título de exemplo podemos mencionar o processo de homologação da Lei 13.415/2017, que trata-se da conversão da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Ambos normativos vinculam-se a um mesmo interstício temporal, no qual o governo de Michel Temer assumiu o poder.

Nesse contexto, a perspectiva neoliberal encontrou ambiente fértil para germinação de suas sementes. No que se refere a esse episódio, em que Temer ascende ao poder, Saviani (2020) ao analisar a conjuntura que influenciou e potencializou esse cenário denomina-o como golpe jurídico-midiático-parlamentar, enquanto Diniz-Pereira (2021) como golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista.

Catalisadas por esse ambiente, propostas como a BNCC, NEM e BNC-Formação encontram o meio favorável para sua proposição e implementação. No que diz respeito, especificamente, a BNC-Formação destacam-se críticas a sua organização e vinculação aos demais



normativos supracitados. Diante disso, avaliar o contexto e as versões de sua proposição nos parece pertinente, ancoradas nessa percepção apresentaremos na sequência, o Quadro I, proposto por Duarte (2023), no qual podem ser observados os movimentos até a homologação da BNC-Formação.

Quadro 1 - Histórico de versões da BNCC até sua versão final consolidada.

Versão	Governo/ Ministro	Observações
1 14/11/2018	Michel Temer Rossieli Soares da Silva	MEC entrega ao CNE a proposta de criação da BNC-Formação
2 18/09/2019	Jair Bolsonaro Abraham Weintraub	3ª versão do parecer que aprova a BNC-Formação
3 07/11/2019	Jair Bolsonaro Abraham Weintraub	Parecer que aprova a criação da BNC-Formação
4 20/12/2019	Jair Bolsonaro Abraham Weintraub	Resolução de criação da BNC-Formação
5 27/10/2020	Jair Bolsonaro Milton Ribeiro	Resolução de criação da BNC-Formação Continuada

Fonte: Adaptado de Duarte (2023, p. 43).

Mediante o exposto no Quadro I pode-se identificar quatro movimentos que retratam o

processo de proposição até a homologação da Resolução da BNC-Formação. Entre 14 de novembro de 2018 até 20 de dezembro de 2019 identifica-se um interstício temporal de pouco mais de um ano, o que demonstra o percurso acelerado inerente à tramitação do documento. Além do exposto, o cenário político pode ser destacado como elemento catalisador desta ação. Como última observação vislumbramos a homologação da BNC-Formação continuada, Brasil (2020), aproximadamente dez meses após a BNC-Formação. Documento proposto de forma desarticulada do vinculado à formação inicial.

É pertinente destacar que o fomento à proposição de diretrizes específicas para formação de professores se materializa mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), homologada em 1996 (Brasil, 1996). No entanto, historicamente, a gênese dos cursos com foco na formação de professores remonta de 1930, via Faculdades de Filosofia.

Mesmo considerando esse marco temporal apenas em 1974 houve, via Resolução N° 30 de julho, a publicação de um normativo que versava acerca de um currículo para Licenciatura em Ciências, com formação polivalente (Brasil, 1974). Somente em 1997 foram propostas diretrizes para o Ensino Superior, Bacharelados e Licenciaturas, porém como não houve comissão específica as mesmas apresentam distintas percepções da formação de professores (Diniz-Pereira, 2021).

Num salto temporal de aproximadamente cinco anos, em 2002, foram publicadas diretrizes com foco na formação de professores, por meio da Resolução N° de 18 de fevereiro (Brasil, 2002a). Este configura-se como um dos normativos mais importantes no campo da formação de



professores, retratando a culminância de um conjunto de discussões do campo. Como movimento complementar, no dia seguinte, foi publicada a Resolução N° 2 de 19 de fevereiro, a qual estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, graduação plena (Brasil, 2002b). Mediante esses documentos normativos foram propostas alterações significativas, tais como: aumento da carga horária teórico/prática e o prelúdio do diálogo em torno das 300 horas de prática de ensino, mencionadas no artigo 65 da LDBEN.

Mais de uma década após, em 2015, foram propostas novas diretrizes, mediante a Resolução N° 2 de primeiro de julho (Brasil, 2015). Na sua organização, distintos elementos das anteriores são carregados, mas destoa propondo o aumento da carga horária mínima, de 2.800 h para 3.200 h, a regulamentação da segunda licenciatura e a junção entre formação inicial e continuada (Diniz-Pereira, 2021).

Sem completar cinco anos da publicação da diretriz anterior, em 2019, por meio da Resolução N° 2 de 20 de dezembro, homologa-se a BNC-Formação (Brasil, 2019). Em um exercício de análise comparativa entre as diretrizes de 2015 e 2019 Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 376) argumentam:

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

inicial e continuada a serem ofertados pela iniciativa privada.

Diante desse contexto, a BNC-Formação delinea-se como mais uma peça, constituinte do conjunto de (contra)reformas que se apresentam na contemporaneidade. Nos inspiramos em Ramos e Frigotto (2017) para incorporação do conceito de (contra)reformas, especialmente por compreender que as mesmas objetivam salvaguardar os domínios do capital, nesse sentido interferem e influenciam no sistema educativo.

Mobilizadas por esse fenômeno, complexo e plurifacetado, desenvolvemos um exercício de investigação que assumiu como questão catalisadora: O que é isso que se mostra acerca da BNC-Formação nos periódicos nacionais com Qualis A publicizados no interstício temporal de 2017-2023? Nesse sentido, o objetivo geral delineou-se como “compreender as paisagens interpretativas, explicitadas em periódicos nacionais com Qualis A, com escopo na área de Ensino de Ciências, no período 2017-2023, acerca da BNC-Formação”.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Instigadas pelo desejo de compreender que percepções, acerca da BNC-Formação, afloram da investigação das produções da comunidade acadêmica desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativa, com natureza básica e objetivo exploratório com ênfase bibliográfica. Concernente a perspectiva qualitativa nos ancoramos nos construtos de Moraes (2021), especialmente quando argumenta que esse tipo de investigação intenciona a transformação do Ser rumo a um Novo Ser. Nesse processo alguns



elementos são preponderantes, tais como: os encontros teóricos e empíricos, a argumentação, a validação, a comunicação e os questionamentos. Acerca das categorias que atribuem qualidade a pesquisa propõe: i) a formal e; ii) política. Na primeira, se fazem presentes os cuidados de cunho metodológico, por exemplo, ou seja, nuances que atribuem validade à investigação. Enquanto a segunda contempla dimensões correlatas a capacidade de intervenção no discurso que esse exercício investigativo poderá potencializar.

Do âmago dessa compreensão de pesquisa qualitativa destaca-se a percepção do movimento de investigação com natureza cíclica e dialética. Nuances operacionalizadas na Figura 1, expressa na sequência.

Figura 1 – Ciclos reiterativos e dialéticos de uma pesquisa.



Fonte: Moraes (2021, p. 103).

Acerca da tipificação da investigação enquanto pesquisa bibliográfica nos fundamentamos em Lakatos e Marconi (2003). No exercício de definir essa variação de pesquisa as autoras argumentam que a mesma objetiva a atualização e o aprimoramento do conhecimento por meio da análise de obras já publicadas. No entanto discorrem que:

[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo

enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Nesse íterim, constituímos como material empírico vinte artigos, mediante busca em periódicos nacionais de Qualis A, classificados no quadriênio 2017-2020. Considerando esses critérios foram mapeados, inicialmente, 2.092 periódicos. Na sequência desenvolvemos uma seleção filtrando, apenas, as revistas com escopo no Ensino de Ciências, desse movimento selecionamos vinte e quatro, respectivamente organizadas em: 5 (cinco) – A1; 6 (seis) – A2; 6 (seis) – A3, e; 7 (sete) – A4.

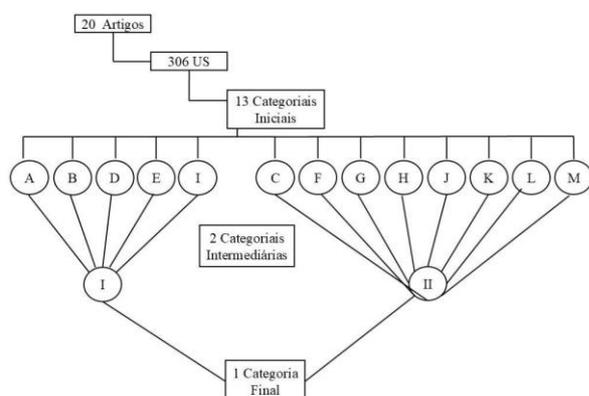
Posteriormente acessamos o site de cada um dos periódicos e por meio dos descritores “BNC-Formação e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019” selecionamos vinte artigos. Sendo estes distribuídos em: a) Qualis A1: 6 artigos na Ciência & Educação, 6 artigos em Currículo sem Fronteiras e 1 artigo na revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; b) Qualis A2: 3 artigos na Revista E-curriculum (PUCSP); c) Qualis A3: 1 artigo na Revista Debates em Ensino de Química e 2 artigos na Revista Espaço do Currículo; d) Qualis A4: 1 artigo na Formação Docente. Vale ressaltar que o período em que os artigos selecionados se vinculam varia entre 2017 e dezembro de 2023.

O processo de análise dos vinte artigos se ancorou nos pressupostos teórico/metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), cunhada por Moraes e Galiazzi (2016). Essa metodologia se vincula a investigações qualitativas e intenciona analisar materiais empíricos textuais, ou passíveis de se tornarem textuais. Constitui-se por um processo auto-organizado estruturado mediante três dimensões, sendo elas: i) unitarização; ii)

categorização, e; iii) elaboração do metatexto.

Do movimento de unitarização emergiram 306 unidades de significado, perante a seleção de trechos que se aproximam das nossas intencionalidades de investigação. Na sequência, via aproximação dessas unidades por temáticas afloraram 13 categorias iniciais, 2 intermediárias e 1 final. Esse processo pode ser observado na Figura 2, expressa na sequência.

Figura 2 – Processo de categorização.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

No decorrer desse artigo abordaremos duas categorias iniciais, L e M, vinculadas a segunda categoria intermediária, denominada de “Percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que se contrapõem ao papel da educação brasileira”. A categoria inicial L intitula-se “A cultura do consumo frente às condições e vivências na produção do conhecimento para a formação humana” e constitui-se por 16 unidades de significado. Enquanto a categoria inicial M nomina-se de “O modelo de sociedade individualista ancorada na degradação dos sujeitos” e comporta 21 unidades de significado.

Da cultura do consumo ao assujeitamento: o que a BNC-Formação tem a ver com isso

No decorrer dessa dimensão nos centraremos na apresentação do texto de análise, emergente das categorias iniciais L e M, ambas vinculadas a segunda categoria intermediária. No que se refere a categoria L, denominada de “A cultura do consumo frente às condições e vivências na produção do conhecimento para a formação humana”, o debate se centra nos aspectos correlatos a nossa forma de ser e estar em sociedade e a sua influência mediante uma formação humanizadora, destacando a nuance da cultura do consumo. Enquanto a categoria M, intitulada de “O modelo de sociedade individualista ancorada na degradação dos sujeitos”, aborda uma perspectiva análoga, mas enfatizando a questão da individualidade e a assujeitamento.

A categoria L estrutura-se por meio de 16 unidades de significado que organizam-se mediante a percepção da correlação da cultura do consumo com a formação de professores proposta na BNC-Formação, a partir das compreensões explicitadas nos artigos analisados. Ao inaugurar o debate em torno das nuances correlatas a categoria L delinea-se como preponderante compreender que o currículo constitui-se como um documento de identidade, Silva (2015), e território em disputa (Arroyo, 2013). Mediante esses marcadores fica mais nítida a relação entre o projeto de Educação e a sociedade almejada, que assume o plano implícito da BNC-Formação.

Diante dessa conjuntura R2.A1.Ar11.5¹ argumenta que o contexto histórico e as contradições sociais influenciam as reformas curriculares e configuram-se como caminhos, estrategicamente elaborados, para que um modelo de sociedade possa ser alcançado. Nas suas palavras:

*O debate sobre os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no trabalho docente pode apontar para o **projeto de educação** e de **sociedade almejado pelo governo**, mais especificamente, para os (des)caminhos escolhidos para as transformações necessárias, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores **não surgem desconexas** de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola (R2.A1.Ar11.5, grifos nossos).*

Para Diniz-Pereira (2021) a proposta da BNC-Formação retoma a concepção de currículo mínimo na formação de professores, fortemente defendida no período do governo militar. O resgate da lógica da padronização curricular, revestida de equidade no processo constitutivo do professor, carrega em seu interior um conjunto de elementos que refletem nossa forma de ser e estar em sociedade, catalisada pela lógica capitalista. Nesse ínterim, a uniformização e a mensuração assumem os espaços de formação do profissional, alinhando-os ao modelo social e econômico imposto.

Percebe-se que a justificativa central de normativos como a BNCC, o NEM e a BNC-

Formação se alicerça na pseudo desconexão do sistema de ensino à realidade do contexto atual, porém desvela-se a compreensão de que como pano de fundo emergem interesses do capital, em âmbito global, no intuito de oportunizar a constituição de identidades domesticadas e suscetíveis aos desejos do sistema capitalista. Dimensões expressas por R2.A1.Ar12.9 (grifos nossos), visto que segundo os autores:

*Os organismos multilaterais têm envidado esforços em suas proposições para reformas na área da formação de professores, **justificando-se** na necessidade de atendimento às **demandas contemporâneas** sociais e de reestruturação produtiva para a proposição de ajustes com base em competências, o que se relaciona diretamente com o **perfil de sociedade** e de **indivíduo** voltados para os **interesses do capital** (Freitas, 2018). A leitura e análise da BNC-Formação provoca a pensar na educação brasileira e nas rotineiras interferências decorrentes de mecanismos de controles mediados por **interesses mercadológicos mundiais** que transformam a educação em um território em constantes disputas.*

A esse respeito Cunha, Feldmann e Oliveira (2024, p. 5-6) argumentam que:

Não temos dúvidas de que as Diretrizes Curriculares Nacionais, no momento atual, respondem às demandas produzidas em múltiplos cenários articuladas ao/no contexto da globalização de políticas educacionais, consubstanciada na premissa que estabelece uma relação direta entre a formação docente e os resultados de aprendizagem, o que supostamente garantiria a qualidade da/na educação. Elas não desarmam a simplificação dos contextos e dos sentidos de formação na

¹ O código R2.A1.Ar11.5 representa a Revista de número dois, do Qualis A1, no seu Artigo de número onze, em sua quinta unidade de significado.

expectativa de controlá-los.

Para além das influências internacionais, cabe adensar a análise incorporando outras camadas de problematização. Por exemplo, a concepção do “novismo”, atribuída como marcador positivo a esses normativos, em uma conformidade de adjetivo de qualidade, melhoria e inovação, é algo a ser questionado. A proposição de uma base comum nacional para a formação de professores tem assumido o foco do debate dos educadores desde a década de 80, entretanto há distâncias abissais entre o materializado na BNC-Formação e a compreensão de base historicamente construída (Anfope, 2004). Nuance retratada por R4.A1.Ar20.4 (grifos nossos) na sequência:

Assim, Helena de Freitas argumenta que os educadores vinham historicamente construindo uma noção de base comum nacional para a formação de professores. Tal base, conforme apontado no documento do XIX Encontro Nacional da ANFOPE realizado na Universidade Federal Fluminense em 2018 (mas que teve sua referência primeira ainda na década de 1980) propõe a necessária articulação entre formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada para melhoria da qualidade da educação básica via política de profissionalização e valorização do magistério, fomento à gestão democrática — que, no Ensino Superior tem relação com a defesa da autonomia universitária — e de um sistema nacional de formação dos profissionais mediante sistemática distribuição de recursos financeiros para instituições públicas de ensino.

O que é propagado como “novo” carrega características do passado, porém assumindo posições que atendem as demandas do sistema

econômico no intento de constituir identidades passíveis de remodelação. De acordo com Branco e Zanatta (2021, p. 63):

[...] na atual conjuntura política, vivemos sob a racionalidade neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere no campo educacional para que possa atender às suas demandas.

Nesse sentido, ao deturpar a concepção de base, assumindo posições dissonantes das defendidas historicamente, a BNC-Formação também incorpora a pedagogia das competências como estratégia formativa. Por meio desse processo desconsidera os avanços e debates em torno de distintos campos, tais como a Didática. Conforme exposto por R11.A2.Ar27.27 (grifos nossos):

A BNC de formação inicial para professor obscurece a natureza de uma Didática multidimensional, invisibilizando-a no campo de formação de professor, mediante um processo de despersonalização que ancora o campo de estudo da didática ao discurso da lógica neoliberal, configurando as competências como a natureza primordial do processo de ensino.

Assumir a lógica neoliberal no processo formativo do professor implica a constituição de identidades que se adequem a um perfil adequado a esse modo de ser e estar em sociedade, fomentado pelo pragmatismo e o atendimento das demandas impostas. Nesse sentido, a retomada da pedagogia das competências delineia-se como estratégia potente e coerente as intencionalidades que desvelam-se da/na análise. Para Silva, Bárbara e Galuch (2023, p. 2) a adoção desses princípios potencializa um cenário em que:

Do ponto de vista das condições objetivas, os



professores são impelidos a se ajustarem à educação pragmática, para o atendimento às demandas da sociedade, cuja racionalidade pauta-se na exploração e no exercício do poder de uns sobre os outros.

No escopo das percepções que destacam a desvinculação da BNC-Formação a uma proposta de formação humanizadora, R17.A3.Ar40.21, ao analisar a Resolução que publica a homologação deste normativo, argumentam que afloram elementos que evidenciam essa natureza, tais como uma desvinculação da formação crítica e reflexiva, a padronização de currículos e a intensificação das desigualdades sociais. Aspectos catalisados pela perspectiva neoliberal, a qual fomenta a desqualificação da formação de professores. Nas suas palavras:

*No que concerne às **implicações** da implementação da Base na formação inicial de professores, a partir da análise da Resolução CNE/CP nº 02/2019, verifica-se que o documento apresenta muito mais **aspectos negativos e neutros**, dada a forma como tenta controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, de maneira mais específica, dos cursos de formação inicial de professores. Desse modo, fica evidente que a **nova tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas no Brasil continua andando na contramão das necessidades daqueles que urgem por uma educação mais crítica e reflexiva**, isto é, a maioria da população brasileira. Esse fato corrobora o **aumento das desigualdades educacionais** no país, uma vez que desqualifica a formação dos educadores, implicando negativamente na formação dos educandos (R17.A3.Ar40.21, grifos nossos).*

A suposta vinculação dos normativos vigentes às demandas contemporâneas oculta, sob

o véu da inovação, o desejo pela manutenção do sistema de classes que fomenta a desigualdade educacional e social. Conforme argumentam Branco e Zanatta (2021, p. 64):

Nessa perspectiva, denota-se que a participação do empresariado na construção da Base não condiz com a inegável necessidade de superação de demandas históricas e com a quebra de paradigmas, no sentido de buscar uma educação mais equitativa e de qualidade. As incessantes ofensivas das classes dominantes sobre as políticas educacionais têm entre seus objetivos a manutenção da ideologia neoliberal, estabelecendo padrões de qualidade dirigidos e a imposição de um novo consenso para o campo educacional e para a formação do cidadão, sob a égide dos interesses do capital.

Desse processo de investigação e compreensão, estabelecido perante análise estruturante da categoria L, argumentamos em torno da percepção de que as políticas públicas em vigência, voltadas ao sistema educacional, se ancoram e inspiram na cultura do consumismo. Assumindo como projeto de educação e de sociedade a constituição de identidades domesticadas e desprovidas de sua humanidade, aceitando e tornando-se imóvel perante as situações de miséria e vulnerabilidade a que são impostas.

Diante desse contexto, a retomada de um modelo tecnicista e anacrônico, que desconsidera os debates, investigações e argumentos tecidos no campo da formação de professores se torna elemento viabilizador dessa intencionalidade. Retomando propostas desconexas as demandas contemporâneas, mas atentas aos objetivos do sistema neoliberal. Tal cenário fomenta a intensificação das desigualdades sociais e educacionais, uma vez que segue na contramão do que compreendemos como potente para a



formação inicial de professores.

A categoria inicial M aglutina outras camadas de interpretação inerentes ao exercício de compreensão da BNC-Formação, mediante o exposto nos artigos analisados. Constitui-se por 21 unidades de significado que contemplam o debate em torno de aspectos concernentes à relação do normativo supracitado e a sociedade, individualista e que fomenta a degradação dos sujeitos, em que estamos imersos.

Ante o exposto, a discussão subsequente apresenta o contexto paradoxal das políticas da formação de professores pautadas nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. Considerando esse panorama R2.A1.Ar11.7 destacam que existem, na contemporaneidade, dois projetos de formação de professores em disputa. Nos quais em um polo fomenta-se a argumentação em torno do desenvolvimento de espaços ancorados em perspectivas progressistas, crítico-emancipadoras, e de outro um conservadorismo-alienante. Nas suas palavras:

*Evidenciam-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois **projetos em disputa**, especialmente, no que tange à formação de professores. De um lado, a defesa por **concepções progressistas, crítico-emancipadoras** e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções **conservadoras-alienantes** de educação. Nesse contexto paradoxal das reformas, marcado por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e pela precarização/desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce das noções de competência,*

eficiência, competitividade e produtividade (grifos nossos).

A interferência internacional, mobilizada por organizações privadas, têm viabilizado a adesão e implementação da segunda vertente. Esse processo delinea-se como um plano minuciosamente elaborado, no intuito de potencializar a esfera capitalista e a domesticação/alienação das classes que sustentam a base da pirâmide econômica.

Para Alvim e Messeder-Neto (2023) os documentos normativos recentes, especialmente a BNCC e a BNC-Formação, frutificam-se em um solo fertilizado pelo golpismo e o negacionismo e ancoram-se em uma perspectiva neoliberal. Na sua compreensão esse projeto tem afetado a dimensão subjetiva do professor, desprovendo-o de sua intelectualidade. Conforme elucidam:

Entendemos a partir da Psicologia Histórico-Cultural que o objeto específico da atividade escolar, os conteúdos escolares, são fundamentais no desenvolvimento humano, mas que estes, frente a nova estruturação do Ensino Médio e a BNCC, são cada vez mais secundarizados no processo de ensino. A BNCC tem por objetivo esvaziar a escola de saberes elaborados em detrimento de conhecimentos imediatos e superficiais da realidade - competências e habilidades - para atender à demanda do mercado de trabalho. Em vista disso, para que um currículo eivado de concepções burguesas seja implementado com eficácia, não basta apenas retirar conteúdos, alterar a estrutura do Ensino Médio e mudar os materiais didáticos, é preciso também assegurar que professores reproduzam este currículo nas suas aulas, esvaziando também seu trabalho (Alvim e Messeder-Neto, 2023, p. 17).

Desvelam-se do projeto de Educação, operacionalizado nos normativos homologados nos últimos anos, pistas que oportunizam a



percepção do modelo de sociedade almejada e fomentada. Nesse espectro, a formação de professores configura-se como uma engrenagem potente na propagação e disseminação desses pressupostos alienantes e domesticadores.

Segundo análise de R2.A1.Ar12.12 (grifos nossos) o normativo proposto como base para formação de professores se ancora em uma abordagem eficientista de currículo, especialmente porque:

*A BNC-Formação, equivocadamente, apresenta-se como um referencial para a qualidade do ensino, normatizando, minuciosamente, a organização dos currículos dos cursos de formação de professores. Tal Base Nacional Comum possui elementos de uma abordagem **eficientista** de currículo.*

Os autores ainda argumentam que este documento, ao ancorar-se em uma proposta que intenciona o desenvolvimento de um conjunto de competências, oportuniza a formação de uma “mão de obra” com perfil pragmatista e utilitarista. Além disso, não se possibilita a esses sujeitos uma formação ampla, para além das esferas técnicas. Conforme mencionam:

*As reformas curriculares em tendência nas agendas governamentais internacionais com objetivos de formação de **mão de obra**, com fundamentos **pragmatistas** e **utilitaristas**, acabam por negar o direito a todos ao acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, políticos, metodológicos, estéticos e culturais, a uma formação plena, que produza saberes para o trabalho, para além da referência mercadológica e da aprendizagem por **competências**, pois todos os sujeitos têm direito à formação, aos conhecimentos, aos saberes para o domínio de seu trabalho e à autonomia em suas dimensões crítica, política,*

estética e social (R2.A1.Ar12.15, grifos nossos).

Em conformidade com o exposto Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 34-35), ao analisar o parecer que antecede a homologação da BNC-Formação, argumentam que:

Por fim, as mudanças que têm ocorrido no campo educacional vêm operando no sentido de mascarar e desconsiderar influências de fatores extraescolares. Isto gera uma nefasta forma de organização das escolas e das instituições formadoras de professores, do trabalho didático-pedagógico, da estrutura da carreira docente e da construção das aprendizagens por parte dos estudantes. Estas, passam a incorporar o imperativo de ideias como individualização, competição, responsabilização e empreendedorismo com vistas a formar o trabalhador flexível do futuro mediante o desenvolvimento de competências e habilidades de caráter praticista e tecnicista. Isso apaga, sobretudo, as propostas que vinham sendo tecidas até então, asseguradas, inclusive, por via constitucional, que focavam no desenvolvimento da pessoa, da solidariedade, do respeito à diversidade e do fomento à pluralidade de ideias, concepções e metodologias.

Além do exposto, ao fragmentar a matriz curricular em zonas que desvinculam os conhecimentos científicos, dos pedagógicos e educacionais a BNC-Formação se configura como um currículo tipificado como coleção, no qual a relação entre os saberes é fragilizada. Nuances explicitadas por R2.A1.Ar12.24 (grifos nossos):

*As DCNs também orientam a **separação temporal** dos **conhecimentos científicos, educacionais** e **pedagógicos**, com início previsto para o primeiro ano de curso, enquanto os conteúdos específicos da BNCC devem ser efetivados do segundo ao quarto ano. Tal prescrição apresenta características para a elaboração de um **currículo** do tipo **coleção**, o qual, de acordo com Bernstein*

(1988), possui uma forte classificação, é rígido e tem uma relação fechada entre seus conhecimentos, que são delimitados e isolados, em oposição ao desejável currículo de tipo integrado, que não possui distintos limites entre os conhecimentos, dispondo de uma relação aberta e flexível entre eles.

Em investigação acerca dos processos inerentes a operacionalização da BNC-Formação na matriz curricular de um curso de Licenciatura em Química, e os entraves provocados pela segregação dos conteúdos, Calixto e Marques de Oliveira (2022, p. 173-174) destacam como principais desafios:

[...] as imposições que são prescritas na referida Resolução, delegando períodos no curso para inserção de componentes no currículo, Grupos I, II e III. Além de temáticas, expressas nos artigos 12 e 13, que soam como listas de conteúdos a serem inseridos no currículo. [...] Outra dimensão que impactou nosso currículo se refere ao alocamento dos componentes de conhecimento específico da Matemática, Física e Química, somente, a partir do segundo ano do curso. Parece-nos pouco interessante limitar o acesso dos licenciandos para com o conhecimento específico no primeiro ano, compreendemos que o cenário mais adequado seria a progressiva inserção de todos os conhecimentos desde o primeiro ano do curso.

No que se refere à representatividade dos setores que integraram a proposição da BNC-Formação R3.A1.Ar19.2 elucidam que a maior parte destes vinculavam-se a esfera privada, o que potencializou a sua homologação e carrega um conjunto de interesses que se tornam nefastos para as esferas sociais com capital econômico desprivilegiado. Nas suas palavras:

Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação lançou a proposta de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e, em 8 de abril de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) convocou uma Comissão Bicameral, composta por onze membros (100% representantes vinculados à esfera privada de educação e aos setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes da rede pública de ensino) para conduzir reuniões e debates com agentes da educação brasileira, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), bem como instituir a BNC-Formação, argumentando sobre o atendimento da legislação educacional às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BRASIL, 2018) (R3.A1.Ar19.2, grifos nossos).

Acerca dessa nuance Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 377) argumentam que:

Ao definir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores sem discutir com a sociedade, o atual governo, nega as experiências, o escopo de estudos e pesquisas produzidos pelo coletivo de educadores no campo da formação de professores. Tal postura fortalece a perspectiva de um núcleo de poder que determina o conhecimento válido para a formação docente, qual seja, um saber prático, ancorado em pressupostos neotecnicistas.

Ao analisar o parecer que retrata a origem da BNC-Formação R11.A2.Ar27.11 argumentam que a proposta se configura como desarticulada da realidade em que estamos imersos e fundamenta-se em estudos comparativos com contextos totalmente díspares do nosso. Além do exposto, fomenta a competição via premiações e desqualifica a formação, ancorando-se em uma pedagogia das competências. Conforme exposto



na unidade na sequência:

*A realidade na qual se fundamenta o atual parecer que dá origem a essa Base Nacional Comum de Formação de Professor da educação básica é totalmente **descontextualizada da realidade brasileira e utiliza de maneira fantasiosa, em seu estudo comparativo, países de primeiro mundo, cuja desigualdades sociais não são gritantes como no Brasil, partindo de um pressuposto equivocado e “cínico” para adotar uma política de formação docente calcada nas competências de Perrenoud (1999) e marcos regulatórios de avaliação no campo docente com ênfase em “premiações” (R11.A2.Ar27.11, grifos nossos).***

No que concerne a desconexão do proposto na BNC-Formação a nossa realidade, em termos de referenciais teóricos, Coimbra (2020, p. 633), ao problematizar as justificativas que sustentam o fomento a adoção de pesquisas internacionais, expostas no Parecer que antecede a homologação do documento final, argumenta:

Estas afirmações são assertivas e sem qualquer referência ao que atestam. De quais países? Quais são as referências? Para qual fim? Para qual projeto de sociedade? Há a percepção de que este Parecer tenha sido produzido para determinado fim, ou seja, para extrair das experiências internacionais citadas, aquilo que já havia intencionado como hipótese e objetivo. A materialização disso são as letras *e* e *f*, que tratam dos mecanismos de avaliação, acreditação e certificação. Nos últimos anos, percebe-se, dentro do MEC, uma forte intenção em realizar a certificação docente e esta tese aparece aqui como uma experiência possível e já realizada internacionalmente. Em qual país? Em que condições?

Nessa mesma vertente, Silva e Almeida (2023, p. 424) ao problematizar as competências, inerentes a dimensão do conhecimento profissional propostas no documento da BNC-

Formação, argumentam que:

Ora, tais competências, importantes e necessárias à prática cotidiana, só podem ser exitosas se forem acompanhadas de uma formação teórica que desenvolva formação com caráter investigativo e que possibilite a ampliação da autonomia intelectual e profissional autônoma. Somente assim, as habilidades e competências podem intervir de modo significativo, pois, o professor, sendo capaz de articular o pensamento reflexivo sobre o mundo real as reflexões advindas de seus componentes curriculares, torna-se-á um agente transformador que se serve de seu repertório intelectual para interferir na realidade concreta da sala de aula. De outro modo, os conceitos/concepções incorrem na volta de velhas e ultrapassadas práticas tecnicistas, em que o professor é um operador das ações de um planejamento rígido, e os alunos, meros receptores de informações. Tais direcionamentos, bastante alinhados com correntes metodológicas implementadas no Brasil na década de 1960, resultaram, já naquela época, em fracassos indelévels para a educação brasileira. Preocupa, portanto, que o segundo componente dessa tríade, chamado de “dimensão da prática profissional”, esteja reduzindo o trabalho docente ao cumprimento de tarefas.

Ao adensar esse movimento de compreensão do contexto em que estamos imersos e a relação entre o projeto de Educação e de sociedade, fomentado pela (contra)reforma em vigência, identificamos outros matizes, tais como a questão das avaliações. Ao adotar um sistema avaliativo, que supostamente mensura a qualidade da formação e do ensino, mediante avaliações de larga escala, inspiradas em modelos internacionais, nosso sistema educacional tem priorizado o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, estritamente alinhadas à lógica capitalista. Nas palavras de R3.A1.Ar17.13 (grifos nossos):

O sistema educacional brasileiro vem



assumindo, nas últimas décadas, os indicadores de qualidade de formação e de ensino cada vez mais alinhados aos modelos de avaliação em larga escala se aproximando dos sistemas internacionais de avaliação que são agenciados e organizados por organismos internacionais que trazem a preocupação com as habilidades e as competências em uma aproximação com as necessidades e demandas do capital, no intuito de alimentar o mercado e segregando o conhecimento e a aquisição do mesmo em parcelas distintas da sociedade.

Ainda no que se refere a aposta nas competências R11.A2.Ar27.21 (grifos nossos) argumentam que ao incorporar essa perspectiva retrocedemos a uma formação que separa teoria e prática e que se inspira na pedagogia neoliberal, especialmente porque:

A atual diretriz formativa encaminha a formação inicial de professores numa lógica do tecnocratismo, que relega o profissional docente a utilizar práticas pedagógicas mecânicas de caráter puramente instrumental, separando o fazer e o pensar, priorizando a pedagogia neoliberal com ênfase nas competências explicitadas na BNCC. O pressuposto epistemológico é o de que a docência se faz pela reprodução de roteiros de conteúdo, elaborados por outros, externos à prática docente, na perspectiva meramente transmissiva e conteudista.

Essas opções, em termos de identidades a serem constituídas, intencionam a formação de professores com perfil técnico, tornando-se agentes da aplicação da BNCC. Conforme argumenta Manfré (2021) fomenta-se uma (semi)formação (*Halbbildung*), ancorada pela constituição de uma identidade docente alicerçada em uma visão utilitarista e praticista, em

detrimento de uma formação mais ampla, cultural, (*Bildung*). Essa compreensão se materializa, de forma mais consistente, quando entendemos que:

*[...] a formação (*Bildung*) precisa ser cultivada. Na contramão, a Semiformação (*Halbbildung*) semiforma indivíduos pobres em experiências, conformados e em conformidade. No entender do filósofo, formação (*Bildung*) é sinônimo de confronto, tensão, resistência e emancipação. Semiformação é conformidade.*

Diante dessa conjectura compreendemos que as determinações impostas pela BNC-Formação assumem a tipificação de um currículo mínimo, que destoa dos argumentos defendidos por importantes autores do campo. Conforme exposto por R16.A3.Ar36.5 (grifos nossos):

O conceito de currículo recorrentemente é restrito e delimitado ao entendimento de um currículo mínimo, ou mais especificamente, uma lista de conteúdos a serem abordados no espaço da sala de aula pelo professor e que pode ser aferido em avaliações em dimensões de menor e maior escala, ou seja, dentro e fora do espaço da sala de aula. No entanto, o currículo delinea-se como um conceito, em que ao buscarmos suas demarcações, nos permite compreender sua definição de maneira muito mais ampla e complexa. Autores como Miguel Arroio (2013) e Tomaz Tadeu da Silva (2015) definem o currículo como território em disputa e documento de identidade, respectivamente.

Incorporar a lógica de competências, mensuradas por avaliações e sistemas de códigos que vigiam o planejamento e a ação dos professores, objetiva controlar o trabalho docente, intensificando a individualidade e a competição, elementos estruturais da racionalidade neoliberal. Segundo R17.A3.Ar39.10 (grifos nossos):



O destaque dado à competência, notoriamente, marca a defesa ao retorno à estruturação curricular com base nas competências, cuja lógica corrobora com a tentativa de controle do trabalho docente, alinhado ao discurso da garantia da eficiência do sistema de ensino (LOPES, 2006). Vale ressaltar, que essa lógica focaliza determinantemente o corpo discente, visto que a regulação pretendida se dá por meio de performances individuais em que o autoconhecimento e a autorregulação cada vez menos coletivas e democráticas, servem de esteio para que o funcionamento de um sistema padronizado possa operar com sucesso.

Manfré (2021) ao analisar o documento da BNC-Formação, sob a égide do referencial teórico-filosófico da Teoria Crítica, elucida que o normativo limita a autonomia docente na condução de suas práticas formativas, assumindo uma fundamentação epistemológica com orientação neotecnicista e uma concepção de formação que se ancora na pedagogia das competências.

Diante desse contexto, compreendemos, como mencionam R17.A3.Ar40.11, que o alinhamento da BNC-Formação à BNCC fomenta e inspira-se em um modelo de racionalidade técnica da formação de professores e intensifica a disseminação dos princípios do neoliberalismo. Nas suas palavras:

A ênfase do ensinar recai sobre os saberes da docência e nos conhecimentos práticos, transferindo ao docente a responsabilidade de ensinar aos discentes as competências úteis para trabalhar em equipe, ser flexível, empreendedor e cooperativo, atendendo ao neoliberalismo. Esse modelo de formação,

pautado na racionalidade técnica, de acordo com Curado Silva (2020), evidencia que a BNC-Formação se alinha à BNCC, na intenção de formar profissionais para aplicar os conteúdos curriculares demandados pela política neoliberal (R17.A3.Ar40.11, grifos nossos).

Para Silva (2018) assumir a lógica das competências retoma um empoeirado discurso que implica reduzir a concepção de currículo à esfera efficientista e produtivista, na qual o entendimento dos saberes escolares cifra-se a aplicação restrita e utilitarista. Segundo a autora:

A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica (Silva, 2018, p. 12).

A BNC-formação, pautada na lógica neoliberal, assume a intencionalidade da padronização curricular como meio para operacionalizar a mensuração da qualidade da formação, incorporando e fomentando a competitividade e a individualização, mecanismos que potencializam a assujeitação do profissional professor. Nesse cenário as noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade fragilizam a coletividade e a qualidade dos processos formativos. Reduz-se, por meio dessa estratégia, a constituição da identidade do professor a um mero aplicador da BNCC, desprovendo-o de sua intelectualidade.



DO/NO PROCESSO UMA PAISAGEM INTERPRETATIVA SE DESVELA

Do movimento de análise dos 20 artigos, constituídos como material empírico, desvelam-se pistas que oportunizam a compreensão de paisagens que esboçam as intenções basilares da proposição das (contra)reformas em vigor. Estamos imersos em um contexto no qual dois projetos de Educação estão em disputa, um com tonalidades mais progressistas e outro ancorado na lógica neoliberal e conservadora. O segundo tem encontrado solo fértil para sua operacionalização mediante um contexto negacionista e golpista. Além do exposto, a interferência dos setores privados e internacionais tem levado o prato da balança a pesar, favorecendo a segunda vertente.

O currículo, como documento de identidade e território em constante disputa, tem se tornado o plano de batalha desses dois projetos de Educação. Com o deslocamento do equilíbrio, catalisado pela égide neoliberal, a constituição de identidades domesticadas e submissas a esse plano socioeconômico tem se tornado materialidade. Revestidas de um caráter inovador e discurso tendencioso as (contra)reformas têm ocupado o sistema educacional e tornam-se uma realidade nefasta e anacrônica. Conforme argumenta Coimbra (2020, p. 642):

[...] o espelhamento da BNCC-Educação Básica na BNC-Formação, evidencia-se certa confusão intencional de quais são os princípios, os fundamentos, as competências e as habilidades em foco. Materializam um projeto de formação de professores/as no Brasil, sabem como diria Alice, onde querem chegar. Um modelo, de fato,

anacrônico, não serve ao nosso tempo e a nossa história, não serve a um projeto progressista de educação, que considera a profissão de professor/a, que considera os saberes que constituem a prática educativa, que considera a função social da escola, que busca uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária.

Diante dessa conjectura a BNC-Formação, apesar de revogada, materializa intenções que se inspiram na cultura do consumo e fomentam a competitividade, a eficiência e a produtividade. Oportuniza-se uma semiformação (*Halbbildung*), ancorada na conformidade e na baixa densidade de experiências, em detrimento de uma formação mais ampla (*Bildung*), cultivada e catalisada pelo confronto.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, L. R. F.; MESSEDER-NETO, H. S. Inerte, Padronizado e à Vácuo: Base Nacional Comum e Formação Docente em Química para a Alienação. **Revista Brasileira de Ensino de Química**. v.4, n.1, p. 1-20, 2023.
- ANFOPE. **Boletim ANFOPE**, ago. 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Docemento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.



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

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia**. vol. 4, n. 3. 2021.

BRASIL. **Lei no 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro. 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de fevereiro. 2002b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2015**, de 1o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Pleno. **Lei nº 13.415**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 fevereiro. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2019** - Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024.

CALIXTO, V. S.; MARQUES DE OLIVEIRA, A.



Entre o Presente e o Futuro: Adaptações da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química da UFGD Frente aos (Novos?) Documentos Normativos. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 158–175, 2022.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p

COIMBRA, C. L. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento**. v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

COMPIANI, Maurício. Comparações entre a bncc atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 16, 2021.

CUNHA, E. V. R.; FELDMANN, M. G.; OLIVEIRA, M. E. B. A BNC-Formação no cenário de reabertura do debate político no Brasil. **E-curriculum**. v. 22, p. 1-23, 2024

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

DUARTE, M. R. V. **Uma paisagem compreensiva acerca da BNC-Formação: das lentes dos normativos às compreensões dos formadores de professores de Química do**

Centro-Oeste. 2023. 258 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

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

MANFRÉ, A. H. Educação e processos (semi) formativos no século XXI: uma análise frankfurtiana. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 364-377, 2021.

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

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

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 26-47, 2017.

RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O



documento “Proposta para a 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, n. 01, p. 1-39, jan./dez. 2020.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-18, 2020.

SILVA, C. A. R.; BÁRBARA, R. B. S.; GALUCH, M. T. B. BNC-formação e os tabus acerca da profissão docente: BNC-formation and taboos about theaching profession. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023.

SILVA, R. R. O.; ALMEIDA, D. G. R. A política de formação de professores da educação básica no Brasil: Um estudo da Res. CNE/CP Nº. 02/19 (BNC-FORMAÇÃO) na UFRN. **Paradigma**, p. 413-437, 2023.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte. v. 34, e214130, 2018.

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

