

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANO NAZARI**

**ACEPÇÕES, REVERBERAÇÕES E CONTRADIÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO  
DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - MG.**

**Uberlândia**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANO NAZARI**

**ACEPÇÕES, REVERBERAÇÕES E CONTRADIÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO  
DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - MG.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos

**Uberlândia**

**2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N335 Nazari, Juliano, 1980-  
2023 Acepções, Reverberações e Contradições da BNC-Formação docente na Universidade Federal de Uberlândia-MG. [recurso eletrônico] / Juliano Nazari. - 2023.

Orientador: Vanessa T. Bueno Campos.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.564>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Campos, Vanessa T. Bueno, 1959-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele  
Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação - PPGED				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 41/2023/384, PPGED				
Data:	Vinte e quatro de novembro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	17h45
Matrícula do Discente:	11913EDU023				
Nome do Discente:	JULIANO NAZARI				
Título do Trabalho:	"Acepções, reverberações e contradições da BNC-Formação Docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Desenvolvimento profissional docente na Educação Básica e Superior: processos de (trans)formação permanente e reinvenção da docência"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/vanessa-therezinha-bueno-campos>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Gyzely Suely Lima - IFTM; Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Camila Lima Coimbra - UFU; Geovana Ferreira Melo - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/11/2023, às 17:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 24/11/2023, às 23:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/12/2023, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Gyzely Suely Lima, Usuário Externo**, em 05/01/2024, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/01/2024, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4981055** e o código CRC **F7855D19**.

---

## BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos (presidente da banca)  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Profa. Dra. Gyzely Suely Lima  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM

---

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Profa. Dra. Maria de Lourdes Gaspar  
Universidade Federal de Uberlândia – IFTM

---

Profa. Dra. Fernanda Duarte (suplente)  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

---

Profa. Dra. Gercina Santana Novais (suplente)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

*A cada passo que damos, deixamos pegadas e levamos poeira;*

*A cada caminho trilhado, deixamos um pouquinho de nós e levamos um pouquinho dos outros;*

*A cada estudo que realizamos, deixamos um pouquinho de nós no papel e de quem nos deu a mão para a caminhada;*

*A cada passo que damos, caminham conosco, inúmeras pessoas, as quais fizeram parte desse percurso, e assim como nós deram um pouquinho de si para que a jornada fosse possível;*

*A cada obstáculo encontrado, alguns impostos pelo sistema, fomos resistência, e subterfúgio referenciado socialmente de luta e conquista, uma conquista que não foi minha, mas de uma sociedade que teima em romper com as barreiras de uma elite inescrupulosa.*

**(Juliano Nazari)**

Apoiando-me nas palavras que proferi, no sentido de que existem pessoas que marcam para sempre nossa vida, é que dedico este trabalho àqueles que são a exclusiva razão da minha vida, o impulso do meu caminhar, resistência e luta, e marcaram e continuam marcando minha vida: **DEUS, MINHA ESPOSA, FAMILIARES E AMIGOS.**

## **AGRADECIMENTOS**

A concretização dessa Tese de Doutorado foi possível graças ao acompanhamento e às contribuições de pessoas próximas, às quais registro meus sinceros agradecimentos. Pessoas importantes que, apesar de todas as intempéries do caminho, incentivaram-me e me animaram para não desistir, pois esse foi um pensamento que me perseguiu nesse percurso de incertezas, de transformações pessoais e sociais. No início, tive que lidar com a perda de meu pai; em seguida, veio a pandemia, com todas as atribulações, angústias, medos e incertezas as quais vivenciamos; somando-se ao fato de trabalhar com dois cargos efetivos em três escolas municipais; e, por fim, por acometimentos de saúde que aconteceram ao final dessa jornada. Dessa forma, a caminhada para conclusão deste trabalho não foi empreitada fácil. Ser professor e pesquisador não é tarefa fácil, nunca foi. Deveríamos ter maior incentivo governamental para que todos que cursassem o mestrado e doutorado automaticamente pudessem ser liberados para se dedicarem à sua formação. Contudo, enquanto isso não se faz realidade, apesar das adversidades, poucos(as) professores(as) da escola pública ainda se animam em tentar, e enfrentar o que o sistema nos impõe, e eu sou um deles.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por sempre me mostrar os caminhos certos, sempre conduzindo meus passos e proporcionando a concretização do Doutorado.

À minha querida orientadora Vanessa T. Bueno Campos, por ter me guiado na realização desta pesquisa e sem dúvida, por ter confiado em mim. Minha gratidão pela amizade, carinho, respeito, confiança e sensibilidade na orientação desta pesquisa.

Aos meus pais Selvino (*in memoriam*) e Izabel, meus intermináveis agradecimentos. Sempre me incentivando nos estudos, na busca de um futuro melhor.

Agradeço meu pai (*in memoriam*) pelo exemplo de caráter, de hombridade, de perseverança, senso de justiça, força e fé, sempre me ensinando que tudo é possível para aqueles que se dedicam.

Agradeço também a minha mãe, pelo carinho fraterno, por acreditar em mim e incentivar meus estudos.

À minha querida e amada esposa Ana Clara. Agradeço por ter aparecido em minha vida, me mostrando o que é felicidade, amor, amizade e companheirismo. Cúmplice incansável de minhas angústias, sempre com uma palavra de incentivo, um gesto de carinho. Obrigado pela sua compreensão, escuta e cobranças, por dividir o peso e o fardo nas horas difíceis para que eu pudesse vencer mais essa etapa. **TE AMO MUITO!**

Às minhas irmãs Nayara e Larissa, que sempre confiaram em meu envolvimento, dedicação e persistência em superar meus limites. Ao meu tio Ronaldo, que sempre foi como um irmão mais velho para mim. Obrigado pelo carinho e apoio.

Às minhas lindinhas sobrinhas e afilhadas, Lana, Izadora e Mariana (*in memoriam*), e meu sobrinho e afilhado Pedro e meu sobrinho recém-nascido Gabriel, pelo sorriso e carinho sincero, por alegrar minha vida, sendo força inspiradora a me motivar na caminhada.

Aos meus segundos pais, minha sogra e meu sogro. Aldair, obrigado pelas conversas e troca de experiências, assim como pelo exemplo de vida e superação. José Cristóvão, obrigado pelo apoio sincero. Da mesma forma à minha cunhada Barbara e concunhado Bruno são como irmãos para mim, obrigado pelo carinho e apoio de sempre.

Aos meus demais familiares. Minha querida avó Zília, minha madrinha Filomena, tias, tios, primas, primos, cunhados, cunhada. E aos familiares que ganhei, da parte de minha esposa, após o casamento, avó, tias, tios, primas, primos e agregados. Assim como aos queridos compadres e comadres, padrinhos e madrinhas de nossa união. Agradeço a vocês o carinho, o incentivo e a compreensão. Peço desculpas pelos momentos que não pude me fazer presente ao longo dos meus estudos. Sacrifícios foram necessários, contudo hoje eu posso dizer que tudo foi válido e essa vitória eu dedico a todos vocês!

Aos animais de estimação da família, Ayka, Luna e Lupy, pelo companheirismo sempre presente nessa jornada, com momentos fraternos, de carinho incondicional.

Aos eternos amigos e amigas. Emerson, Ricardo, Diogo, Fausto, Gaspar, Jonivon, Cristiane, Sarah, Naiara, Thaís Cristina e Suélen. Mesmo às vezes distante, a amizade de vocês foi essencial para me dar forças durante esta caminhada.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Obrigado pelos momentos de debate e descontração. Em especial, agradeço a turma de 2019 por compartilharmos angústias e alegrias no processo.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação. Agradeço pelos ensinamentos! Em especial, aos professores Marcio Danelon, Marcelo e às professoras Maria Simone, Geovana e Vanessa, Lucia e Elenita, pelas contribuições e debates em suas disciplinas ministradas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior - GEPDEBS, sob a coordenação das professoras Geovana e Vanessa, meus sinceros e afetuosos agradecimentos, pelo profícuo ambiente de companheirismo e construção de conhecimentos.

Às Professoras Camila e Geovana, agradeço o apoio e contribuições na banca de qualificação.

Às Professoras. Camila, Geovana, Gercina, Gyzely, Maria de Lourdes e Fernanda. Tê-las em minha banca de defesa de Doutorado é uma honra!

À Ana Paula pela revisão da Tese de Doutorado, pela dedicação, atenção e carinho envolvidos em seu trabalho de excelência.

Aos(as) meus alunos(as) das escolas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Eugênio Pimentel Arantes; Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Domingos Pimentel de Ulhôa; Escola Especial Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência; Escola Municipal Ensino Fundamental Gláucia Santos Monteiro; em que atuo, e demais escolas onde atuei, agradeço a oportunidade de vivenciarmos juntos a minha experiência de ser docente. Vocês foram a inspiração para a escolha do tema, assim como suas angústias e alegrias.

Às direções das escolas públicas, nas quais trabalhei e trabalho, pela compreensão e cumplicidade em minha sobrecarga de trabalho e estudo. E à Prefeitura Municipal de Uberlândia, pela liberação de um dia de trabalho semanal para cursar as disciplinas, realizar meus estudos, pesquisa e análise dos dados e escrita.

Ao Reitor da Universidade Federal de Uberlândia, por ter aberto as portas da universidade para que esta pesquisa fosse concretizada. A todos os docentes e profissionais da universidade por permitirem e colaborarem com a realização de nossa pesquisa. Em especial, aos representantes do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia; Divisão de Licenciatura e coordenadores dos cursos de licenciaturas.

À Universidade Federal de Uberlândia por fazer parte de minha trajetória acadêmica, na graduação, especialização, mestrado e agora no doutorado. Em especial agradeço ao professor Marcelo, coordenador, e Ali e James, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação. Agradeço a atenção, carinho e profissionalismo demonstrados.

Aos profissionais de saúde que foram verdadeiros heróis no período da pandemia, numa luta incessante salvando inúmeras vidas, assim como os profissionais da saúde envolvidos em meu tratamento nesse ano final do curso.

E, enfim, a todos aqueles que acreditam na educação como caminho para formar pessoas e as instigarem à transformação referenciada socialmente.

## **Acepções, Reverberações e Contradições da BNC-Formação docente na Universidade Federal de Uberlândia-MG.**

### **RESUMO**

As reflexões sobre formação inicial de professores(as) apresentadas em nossa pesquisa estão vinculadas à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, MG. O problema de pesquisa é: quais as possíveis acepções, reverberações e contradições decorrentes da Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores(as) (BNC-Formação) nos cursos de licenciaturas? Estabelecemos como objetivo geral identificar e analisar as acepções, reverberações e contradições existentes decorrentes da BNC-Formação na formação inicial de professores(as) em seus diversos aspectos. A pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contribuiu para apreendermos as especificidades do objeto de estudo na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere. Para tanto, empregamos os procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, para a construção de dados via questionários e entrevistas. No que se refere à revisão bibliográfica, realizamos de forma rigorosa, conforme nos recomenda Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão. A tese encontra-se na seguinte asserção: A BNC-Formação, ao circunscrever a formação docente em competências e habilidades profissionais, desvaloriza e desqualifica a os processos formativos, pois reduz o currículo à dimensão instrumental, numa perspectiva mercantilista, em detrimento da construção coletiva, reflexiva, crítica, ampliada, integral, humanizada e referenciada socialmente do conhecimento. Identificamos que as acepções foram no sentido de estudo e compreensão do conteúdo da BNC-Formação, a priori pessimistas, que reverberam em interpretações e opiniões do documento e de sua imposição, evidenciando contradições que destoaram da historicidade sobre a formação inicial docente no Brasil, que ressoaram e culminaram no posicionamento de resistência à BNC-Formação. Nos dados empíricos os docentes do Fórum de Licenciatura da UFU confirmam esse percurso histórico de debate e resistência à BNC-Formação, e o protagonismo democrático do Fórum de Licenciatura frente as políticas de formação docente na UFU. Dessa forma, identificamos as influências do neoliberalismo na educação, com o objetivo de sua mercantilização, em direção aos interesses econômicos, determinando políticas, com conselhos deliberativos e consultivos, compostos pela iniciativa privada, os quais cerceiam a participação popular/social. Nesse contexto, o objetivo não é a qualidade, e, sim, os lucros, o capital financeiro e seus reformadores empresariais. Isso evidencia uma orientação político-pedagógica tecnicista, alinhada às articulações discursivas da homogeneização, da eficácia e da avaliação, com prioridade à prática como técnica, ao aligeiramento da formação, ao saber fazer, depreciando a ação docente de sujeito pensante para um mero executor. Precisamos resistir, esperar, como assevera Freire (2016), agir para além da visão de uma educação bancária. Para tanto, precisamos priorizar um projeto de formação inicial articulado à formação contínua, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, que vá ao encontro das necessidades da realidade brasileira, respeitando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, éticos, estéticos, explorando a dialogicidade e que contemple a educação como direito, não como mercadoria. Para isso é preciso participar ativamente das decisões no campo educacional, fomentando discussões políticas e fazer a resistência resiliente.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores(as); BNC-Formação; licenciaturas; resistências.

## **Meanings, Reverberations and Contradictions of NCB-Formation training at the Federal University of Uberlândia-MG.**

### **SUMMARY**

The reflections on initial teacher training presented in our research are linked to the Research Line Knowledge and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia, MG. The research problem is: What are the possible meanings, reverberations and contradictions arising from the Common National Base for Initial Teacher Training (NCB-Formation) in undergraduate courses? We have established as a general objective to identify and analyze the existing meanings, reverberations and contradictions arising from NCB-Formation in the initial training of teachers in its various aspects. The exploratory research, with a qualitative approach based on Historical-dialectical Materialism, contributed to understanding the specificities of the object of study in its relationship with the sociocultural, political, and economic totality in which it is located. To this end, we will employ bibliographic and documentary research procedures to construct data via questionnaires and interviews. Regarding the bibliographic review, we carried out the state of the issue rigorously, as recommended by Nóbrega-Therrien and Therrien (2004). The thesis is found in the following assertion: NBC-Formation, by limiting teacher training to professional skills and abilities, devalues and disqualifies training processes, as it reduces the curriculum to the instrumental dimension, from a mercantilist perspective to the detriment of collective construction, reflective, critical, expanded, integral, humanized and socially referenced knowledge. We identified that the meanings were in the sense of studying and understanding the content of the NBC-Formation, a priori pessimistic, which reverberate in interpretations and opinions of the document and its imposition, highlighting contradictions that clash with the historicity of initial teacher training in Brazil, which resonated and culminated in the stance of resistance to NBC-Formation. In empirical data, teachers from the UFU Teaching Forum confirm this historical path of debate and resistance to NBC-Formation, and the democratic protagonism of the Teaching Forum in the face of teacher training policies at UFU. That way, we identify the influences of neoliberalism on education, with the objective of its commodification, towards economic interests, determining policies, with deliberative and consultative councils that restrict popular/social participation, composed of the private sector, where the objective is not quality and rather profits, financial capital, and its corporate reformers. It evidences a technicalist political-pedagogical orientation, aligned with the discursive articulations of homogenization, effectiveness, and evaluation, with priority on practice as a technique, on lightening training, on knowing how to do it, depreciating the teaching action from a thinking subject to a mere executor. We need to resist, hope, as Freire (2016) asserts, in order to act, beyond the vision of a banking education and, to do so, we need to prioritize an initial training project articulated with continuous training from the perspective of teacher professional development that goes to meeting the needs of the Brazilian reality, respecting its social, political, economic, historical, ethical, aesthetic aspects, exploring dialogicity and that considers education as a right, not as a commodity. To achieve this, it is necessary to actively participate in decisions in the educational field, encouraging political discussions and making resistance resilient..

**Keywords:** Initial teacher training; NCB-Formation; Degrees; Resistances.

## **Significados, Reverberaciones y Contradicciones de la BCN-Formación Docente en la Universidad Federal de Uberlândia-MG.**

### **RESUMEN**

Las reflexiones sobre la formación inicial docente presentadas en nuestra investigación están vinculadas a la Línea de Investigación Conocimientos y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, MG. El problema de investigación es: ¿Cuáles son los posibles significados, reverberaciones y contradicciones que surgen de la Base Común Nacional para la Formación Inicial Docente (BCN-Formación) en los cursos de pregrado? Nos hemos fijado como objetivo general identificar y analizar los significados, reverberaciones y contradicciones existentes que surgen del BCN-Formación en la formación inicial de docentes en sus diversas vertientes. La investigación exploratoria, con enfoque cualitativo basado en el Materialismo Histórico-Dialéctico, contribuyó a comprender las especificidades del objeto de estudio en su relación con la totalidad sociocultural, política y económica en la que se ubica. Para ello, emplearemos procedimientos de investigación bibliográfica y documental para construir datos a través de cuestionarios y entrevistas. En cuanto a la revisión bibliográfica, realizamos con rigor, tal y como recomiendan Nóbrega-Therrien y Therrien (2004), el estado de la cuestión. La tesis se encuentra en la siguiente afirmación: BCN-Formación, al limitar la formación docente a competencias y habilidades profesionales, devalúa y descalifica los procesos de formación, al reducir el currículo a la dimensión instrumental, desde una perspectiva mercantilista, en detrimento de construcción colectiva, conocimiento reflexivo, crítico, ampliado, integral, humanizado y socialmente referenciado. Identificamos que los significados fueron en el sentido de estudiar y comprender el contenido del BCN-Formación, a priori pesimista, que reverberan en interpretaciones y opiniones del documento y su imposición, destacando contradicciones que chocan con la historicidad de la formación inicial docente en Brasil, que resonó y culminó en la postura de resistencia al BCN-Formación. En datos empíricos, los docentes del Foro de Enseñanza de la UFU confirman este camino histórico de debate y resistencia al BCN-Formación, y el protagonismo democrático del Foro de Enseñanza frente a las políticas de formación docente de la UFU. De esa forma, identificamos las influencias del neoliberalismo en la educación, con el objetivo de su mercantilización, hacia intereses económicos, determinantes de políticas, con consejos deliberantes y consultivos que restringen la participación popular/social, compuestos por el sector privado, donde el objetivo no es la calidad sino el lucro, el capital financiero y sus reformadores corporativos. Se evidencia una orientación político-pedagógica tecnicista, alineada con las articulaciones discursivas de homogeneización, eficacia y evaluación, con prioridad en la práctica como técnica, en aligerar la formación, en el saber hacer, depreciando la acción docente de un sujeto pensante a un sujeto pensante. mero ejecutor. Necesitamos resistir, esperar, como afirma Freire (2016), para actuar, más allá de la visión de una educación bancaria y, para ello, priorizar un proyecto de formación inicial articulado con la formación continua desde la perspectiva del profesional docente. desarrollo que tienda a satisfacer las necesidades de la realidad brasileña, respetando sus aspectos sociales, políticos, económicos, históricos, éticos, estéticos, explorando la dialogicidad y que considere la educación como un derecho, no como una mercancía. Para lograrlo, es necesario participar activamente en las decisiones en el ámbito educativo, fomentando las discusiones políticas y haciendo resilientes las resistencias.

**Palabras clave:** Formación inicial docente; BCN-Formación; Grados; Resistencias.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1- Formação Superior para a Docência na Educação Básica (2001-2016): perspectiva progressista.</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 2 -Formação Superior para a Docência na Educação Básica (2017-2021): perspectiva neoliberal conservadora.</b>	<b>47</b>
<b>Quadro 3 - Procedimentos metodológicos estabelecidos pelo materialismo histórico-dialético.</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 4- Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia.</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 5 - Fases da análise de conteúdo segundo Bardin.</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 6 - Artigos científicos em periódicos sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as)</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 7 –Dissertações de mestrado encontradas sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as).</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 8- Estudos selecionados sobre a BNC-Formação do ano de 2019.</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 9- Estudos selecionados sobre a BNC-Formação do ano de 2020.</b>	<b>99</b>
<b>Quadro 10- Estudos selecionados sobre a BNC-Formação do ano de 2021.</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 11- Produções encontradas no <i>YouTube</i> – Descritores “BNC-Formação” e “Resolução CNE 2/2019”.</b>	<b>113</b>
<b>Quadro 12 - Períodos na história da Formação Docente no Brasil.</b>	<b>157</b>
<b>Quadro 13 - As 10 Competências dos Docentes e dos Estudantes.</b>	<b>181</b>
<b>Quadro 14 - Competências Específicas da BNC-Formação.</b>	<b>183</b>
<b>Quadro 15 - Estrutura dos cursos de licenciatura destinados à formação docente para a Educação Básica.</b>	<b>185</b>
<b>Quadro 16 - Estrutura dos cursos de 2ª licenciatura destinados à formação docente para a Educação Básica.</b>	<b>186</b>
<b>Quadro 17 - Considerações apresentadas pelo Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta da Primavera.</b>	<b>195</b>
<b>Quadro 18 - Encaminhamentos propostos pelo Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta da Primavera.</b>	<b>196</b>
<b>Quadro 19 - Ações planejadas pela Comissão de Resistência, no âmbito do Fórum de Licenciaturas da UFU nas dimensões interna, institucional e interinstitucional.</b>	<b>198</b>

<b>Quadro 20 - Pontos prejudiciais propostos pela Resolução 02 de 2019, elencados pela Comissão de Resistência do Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta Aberta à Comunidade.</b>	<b>200</b>
<b>Quadro 21 - Objetivos do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia.</b>	<b>209</b>
<b>Quadro 22 - Relação entre área de conhecimento, curso representado e formação em Educação.</b>	<b>212</b>
<b>Quadro 23 - Espaços de estudo e discussão coletiva em seu curso.</b>	<b>216</b>
<b>Quadro 24 - Outros espaços de discussão/formação.</b>	<b>217</b>
<b>Quadro 25 - Participação da comunidade acadêmica/escolar.</b>	<b>218</b>
<b>Quadro 26 - Discussão coletiva sobre a BNC-Formação nos cursos de Licenciatura da UFU.</b>	<b>221</b>
<b>Quadro 27 - Opinião sobre os cursos de Licenciatura da UFU devem ou não aderir à BNC-Formação.</b>	<b>223</b>
<b>Quadro 28 - Razões discutidas no âmbito do fórum para a não adesão à BNC-Formação.</b>	<b>225</b>
<b>Quadro 29 - Ações do Fórum de Licenciaturas da UFU para estudo, discussão e proposições frente à BNC-Formação.</b>	<b>228</b>
<b>Quadro 30 - Ações ainda necessárias frente à BNC-Formação.</b>	<b>230</b>
<b>Quadro 31 – Artigos científicos em periódicos, encontrados sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – segunda busca.</b>	<b>285</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1- Total geral de produções no período de 2019 a 2021.</b>	<b>86</b>
<b>Gráfico 2 - Tipificação das produções encontradas.</b>	<b>87</b>
<b>Gráfico 3- Estudos sobre BNC-Formação encontrados por ano.</b>	<b>96</b>
<b>Gráfico 4 - Caracterização da formação e titulação acadêmica.</b>	<b>211</b>
<b>Gráfico 5 - Área de Conhecimento do seu curso de graduação.</b>	<b>211</b>
<b>Gráfico 6 - Modalidade do curso de formação inicial.</b>	<b>212</b>
<b>Gráfico 7 - Experiência profissional docente na educação superior.</b>	<b>213</b>
<b>Gráfico 8 - Experiência profissional docente na UFU.</b>	<b>214</b>
<b>Gráfico 9 - Período da representação no Fórum de Licenciaturas da UFU.</b>	<b>215</b>
<b>Gráfico 10 - Diretrizes específicas (pós-BNCC) nos cursos de licenciaturas.</b>	<b>232</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1 - Estrutura da Formação de Professores(as) sugerida pelo MEC. 180**

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>Apêndice 1 - Quadro - Artigos científicos em periódicos sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – segunda busca.</b>	<b>285</b>
<b>Apêndice 2 - Formulário/Questionário</b>	<b>297</b>
<b>Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista</b>	<b>301</b>

## **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP.**

**302**

## LISTA DE SIGLAS

<b>AACC</b>	<b>Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares</b>
<b>ABdC</b>	<b>Associação Brasileira de Currículo</b>
<b>ABRAPEC</b>	<b>Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências</b>
<b>ADUFU</b>	<b>Associação de Docentes da Universidade Federal de Uberlândia</b>
<b>AEE</b>	<b>Atendimento Educacional Especializado</b>
<b>ANDIFES</b>	<b>Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior</b>
<b>ANFOPE</b>	<b>Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação</b>
<b>ANPAE</b>	<b>Associação Nacional de Política e Administração da Educação</b>
<b>ANPED</b>	<b>Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação</b>
<b>ANPOF</b>	<b>Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia</b>
<b>ANPUH</b>	<b>Associação Nacional de História</b>
<b>APG</b>	<b>Associação de Pós-graduandos</b>
<b>BIRD</b>	<b>Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento</b>
<b>BM</b>	<b>Banco Mundial</b>
<b>BNC</b>	<b>Base Nacional Comum</b>
<b>BNCC</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular</b>
<b>BNC- Formação</b>	<b>Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica</b>
<b>BDTD</b>	<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b>
<b>CAPES</b>	<b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b>
<b>CBCE</b>	<b>Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte</b>
<b>CEDES</b>	<b>Centro de Estudos Educação e Sociedade</b>
<b>CEMEPE</b>	<b>Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz</b>
<b>CEP</b>	<b>Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos</b>
<b>CFE</b>	<b>Conselho Federal de Educação</b>
<b>CNE</b>	<b>Conselho Nacional de Educação</b>
<b>CNPq</b>	<b>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</b>
<b>CNS</b>	<b>Conselho Nacional de Saúde</b>
<b>CNTE</b>	<b>Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação</b>

<b>COGRAD</b>	<b>Colégio de Pró-reitores de Graduação</b>
<b>CONEDU</b>	<b>Congresso Nacional de Educação</b>
<b>CONGRAD</b>	<b>Conselho de Graduação</b>
<b>CONPEP</b>	<b>Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação</b>
<b>CONSUN</b>	<b>Conselho Universitário</b>
<b>CONTEE</b>	<b>Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino</b>
<b>COPAA</b>	<b>Comissão Permanente para Acompanhamento e Avaliação</b>
<b>COVID</b>	<b>Corona Vírus Disease</b>
<b>CUT</b>	<b>Central Única dos Trabalhadores</b>
<b>DCE</b>	<b>Diretório Central dos Estudantes</b>
<b>DCN</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b>
<b>DCN/EF</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física</b>
<b>DF</b>	<b>Distrito Federal</b>
<b>DIPED</b>	<b>Divisão de Projetos Pedagógicos</b>
<b>DIREN</b>	<b>Diretoria de Ensino</b>
<b>DLICE</b>	<b>Divisão de Licenciatura</b>
<b>DOI</b>	<b>Digital Object Identifier</b>
<b>DOU</b>	<b>Diário Oficial da União</b>
<b>EAD</b>	<b>Educação à Distância</b>
<b>EB</b>	<b>Educação Básica</b>
<b>EBAPE</b>	<b>Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas</b>
<b>ECG</b>	<b>Educação para Cidadania Global</b>
<b>EF</b>	<b>Educação Física</b>
<b>EJA</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>ENAD</b>	<b>Exame Nacional de Curso</b>
<b>ENADE</b>	<b>Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes</b>
<b>ENEM</b>	<b>Exame Nacional do Ensino Médio</b>
<b>EQ</b>	<b>Estado da Questão</b>
<b>ESEBA</b>	<b>Escola de Educação Básica</b>
<b>ESP</b>	<b>Movimento Escola Sem Partido</b>
<b>ESTES</b>	<b>Escola Técnica de Saúde</b>

<b>EUA</b>	<b>Estados Unidos da América</b>
<b>FACED</b>	<b>Faculdade de Educação</b>
<b>FAEFI</b>	<b>Faculdade de Educação Física</b>
<b>FAMAT</b>	<b>Faculdade de Matemática</b>
<b>FAMED</b>	<b>Faculdade de Medicina</b>
<b>FCU</b>	<b>Faculdade Católica de Uberlândia</b>
<b>FGV</b>	<b>Fundação Getúlio Vargas</b>
<b>FINEDUCA</b>	<b>Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação</b>
<b>FINEP</b>	<b>Financiadora de Estudos e Projetos</b>
<b>FL</b>	<b>Fórum de Licenciaturas</b>
<b>FMI</b>	<b>Fundo Monetário Internacional</b>
<b>FNPE</b>	<b>Fórum Nacional Popular de Educação</b>
<b>FORPARFOR</b>	<b>Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR</b>
<b>FORPIBID-RP</b>	<b>Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica</b>
<b>FORUMDIR</b>	<b>Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras</b>
<b>FUNDEB</b>	<b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica</b>
<b>FUNDEF</b>	<b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério</b>
<b>GEPDEBS</b>	<b>Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior</b>
<b>GHIFOP</b>	<b>Grupo de Hermenêutica Interdisciplinar de Pesquisa na Formação de Professores</b>
<b>GT</b>	<b>Grupo de Trabalho</b>
<b>IARTE</b>	<b>Instituto de Arte</b>
<b>IAT</b>	<b>Instituto Anísio Teixeira</b>
<b>IBICT</b>	<b>Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia</b>
<b>ICENP</b>	<b>Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal</b>
<b>ICHPO</b>	<b>Instituto de Ciências Humanas do Pontal</b>
<b>IES</b>	<b>Instituições de Ensino Superior</b>
<b>IGUFU</b>	<b>Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia</b>

<b>IFILO</b>	<b>Instituto de Filosofia</b>
<b>IFM</b>	<b>Instituições Financeiras Multilaterais</b>
<b>ILEEL</b>	<b>Instituto de Letras e Linguística</b>
<b>INBIO</b>	<b>Instituto de Biologia</b>
<b>INCIS</b>	<b>Instituto de Ciências Sociais</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>
<b>INFIS</b>	<b>Instituto de Física</b>
<b>INHIS</b>	<b>Instituto de História</b>
<b>IPUFU</b>	<b>Instituto de Psicologia</b>
<b>IQUFU</b>	<b>Instituto de Química</b>
<b>ISBN</b>	<b>International Standard Book Number</b>
<b>LACAPE</b>	<b>Laboratório Científico de Aprendizagem, Pesquisa e Ensino é um projeto articulado com o ensino, pesquisa e extensão da UFRPE</b>
<b>LAFEFI</b>	<b>Laboratório de Formação e Produção de Conhecimento em Educação Física e Inclusão</b>
<b>LDB</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>
<b>LIBRAS</b>	<b>Língua Brasileira de Sinais</b>
<b>Life</b>	<b>Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores</b>
<b>MEC</b>	<b>Ministério da Educação</b>
<b>MG</b>	<b>Minas Gerais</b>
<b>MHD</b>	<b>Materialismo Histórico e Dialético</b>
<b>MNDEM</b>	<b>Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio</b>
<b>MT</b>	<b>Mato Grosso</b>
<b>NDE</b>	<b>Núcleo Docente Estruturante</b>
<b>NEM</b>	<b>Novo Ensino Médio</b>
<b>NEPECC</b>	<b>Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal</b>
<b>Obeduc</b>	<b>Observatório da Educação</b>
<b>OCDE</b>	<b>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico</b>
<b>OM</b>	<b>Organismos Multilaterais</b>
<b>PARFOR</b>	<b>Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica</b>

<b>PCC</b>	<b>Plano Curricular de Curso</b>
<b>PCN</b>	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>
<b>PIBID</b>	<b>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</b>
<b>PISA</b>	<b>Programa Internacional de Avaliação de Estudantes</b>
<b>PMU</b>	<b>Prefeitura Municipal de Uberlândia</b>
<b>PNE</b>	<b>Plano Nacional de Educação</b>
<b>PNFP</b>	<b>Política Nacional de Formação de Professores</b>
<b>PNUD</b>	<b>Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento</b>
<b>PPC</b>	<b>Projeto Pedagógico do Curso</b>
<b>PPGE</b>	<b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>
<b>PPGEC</b>	<b>Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências</b>
<b>PPGED</b>	<b>Programa de Pós-Graduação em Educação</b>
<b>Prodocência</b>	<b>Programa de Consolidação à Docência</b>
<b>PROGRAD</b>	<b>Pró-Reitoria de Graduação</b>
<b>PROIFES</b>	<b>Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino</b>
<b>PROLICEF</b>	<b>Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física</b>
<b>PROVIFOR</b>	<b>Programa Virtual de Formação</b>
<b>PRP</b>	<b>Programa de Residência Pedagógica</b>
<b>PT</b>	<b>Partido dos Trabalhadores</b>
<b>RBPAAE</b>	<b>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação</b>
<b>REUNI</b>	<b>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais</b>
<b>SAEB</b>	<b>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</b>
<b>SBEM</b>	<b>Sociedade Brasileira de Educação Matemática</b>
<b>SBEEnBio</b>	<b>Associação Brasileira de Ensino de Biologia</b>
<b>SBEEnQ</b>	<b>Sociedade Brasileira de Ensino de Química</b>
<b>SciELO</b>	<b>Scientific Electronic Library Online</b>
<b>SEI</b>	<b>Sistema Eletrônico de Informações</b>
<b>SEILIC</b>	<b>Simpósio Integrado de Licenciaturas</b>
<b>SEPEES</b>	<b>Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado</b>
<b>SERES</b>	<b>Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior</b>

<b>SINTET</b>	<b>Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia</b>
<b>TCLE</b>	<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>
<b>TV</b>	<b>Televisão</b>
<b>UAB</b>	<b>Universidade Aberta do Brasil</b>
<b>UCDB</b>	<b>Universidade Católica Dom Bosco</b>
<b>UFAM</b>	<b>Universidade Federal do Amazonas</b>
<b>UFBA</b>	<b>Universidade Federal da Bahia</b>
<b>UFCG</b>	<b>Universidade Federal de Campina Grande</b>
<b>UFF</b>	<b>Universidade Federal Fluminense</b>
<b>UFFS</b>	<b>Universidade Federal da Fronteira Sul</b>
<b>UFG</b>	<b>Universidade Federal de Goiás</b>
<b>UFJF</b>	<b>Universidade Federal de Juiz de Fora</b>
<b>UFMG</b>	<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>
<b>UFMS</b>	<b>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul</b>
<b>UFPB</b>	<b>Universidade Federal da Paraíba</b>
<b>UFR</b>	<b>Universidade Federal de Rondonópolis</b>
<b>UFRB</b>	<b>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</b>
<b>UFRGS</b>	<b>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</b>
<b>UFRPE</b>	<b>Universidade Federal Rural de Pernambuco</b>
<b>UFSC</b>	<b>Universidade Federal de Santa Catarina</b>
<b>UFU</b>	<b>Universidade Federal de Uberlândia</b>
<b>UNB</b>	<b>Universidade de Brasília</b>
<b>UNCME</b>	<b>União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação</b>
<b>UNE</b>	<b>União Nacional dos Estudantes</b>
<b>UNESCO</b>	<b>Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura</b>
<b>UNICAMP</b>	<b>Universidade Estadual de Campinas</b>
<b>UNICEF</b>	<b>Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura</b>
<b>UNIFESP</b>	<b>Universidade Federal de São Paulo</b>
<b>UNIPAMPA</b>	<b>Universidade Federal do Pampa</b>
<b>UNIUBE</b>	<b>Universidade de Uberaba</b>
<b>UnU</b>	<b>Universidade de Uberlândia</b>

**USB**

**Universal Serial Bus**

**USP**

**Universidade de São Paulo**

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	28
1.1. Meu caminhar formativo nas dimensões pessoal, educacional e profissional: primeiros passos para alcançar a intelecção do objeto de estudo.....	28
1.2. O caminho se faz caminhando.....	38
1.3. Organização da Tese: o caminho trilhado .....	54
2. CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	57
2.1. Lócus da Pesquisa.....	73
2.2. Interlocutores(as).....	74
2.3. Instrumentos .....	80
2.4. Organização, sistematização e análise de dados.....	81
3. ESTADO DA QUESTÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CAMINHADA PARA ALCANÇARMOS A INTELECÇÃO SOBRE A BNC-FORMAÇÃO .....	84
3.1. Estado da questão: por caminhos virtuais, as <i>lives</i> sobre o tema. ....	112
4. (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO E A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....	146
4.1. Políticas de formação de professores(as) (as origens eurocêtricas) .....	147
4.2. Nas trilhas da Formação Inicial Docente: os caminhos e descaminhos .....	154
4.3. (Des)caminhos da (des)profissionalização docente no Brasil. ....	162
5. A BNC-FORMAÇÃO INICIAL .....	168
5.1. Caminhos que antecederam a BNC-Formação.....	168
5.2. BNCC e a Escola sem Partido: influências conservadoras pelo caminho.....	174
5.3. A BNC-Formação: o documento .....	179
5.4. Repercussão da pandemia COVID-19 na efetivação da BNC – formação. ....	189
5.5. Posicionamento dos cursos de licenciatura da UFU frente à BNC-Formação: o Fórum de Licenciaturas da UFU .....	192
5.6. Posicionamento das entidades nacionais relacionadas à educação frente à BNC- Formação. ....	204
6. PESQUISA DE CAMPO: CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	208
7. CONSIDERAÇÕES GERAIS OU SÍNTESES SUPERADORAS.....	249
8. REFERÊNCIAS .....	264
APÊNDICES .....	285
ANEXOS.....	302

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado se encontra inserida na Área da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED-UFU, mais especificamente na linha de Saberes e Práticas Educativas, com a temática Formação Inicial de Professores(as).

Iniciaremos nossa jornada percorrendo caminhos possíveis, por vezes sinuosos, íngremes, convergentes, paralelos, divergentes, contrários, superficiais, que se configuram em descaminhos, porém com a consciência de que caminhamos juntos, no sentido de uma coletividade humana sabedora de seu lugar no mundo.

A palavra *locus* tem origem do Latim, que significa “lugar”, “posição” ou “local”. Entendemos que o nosso lugar no mundo, o nosso lócus, nos remete aos caminhos percorridos e constituídos historicamente, sejam eles globais, locais ou específicos, pessoais e acadêmicos. Por conseguinte, consideramos necessário analisarmos criticamente a conjuntura atual para nos situar nesse espaço-tempo, no sentido de compreendermos as relações existentes com nosso objeto de estudo, a Educação e a Formação Inicial de Professores(as), no sentido de entendermos como o tema vem se constituindo historicamente.

### **1.1. Meu caminhar formativo nas dimensões pessoal, educacional e profissional: primeiros passos para alcançar a intelecção do objeto de estudo.**

Muitos foram os caminhos formativos percorridos para se chegar até aqui, sejam eles de cunho pessoal, educacional e profissional. No que diz respeito ao aspecto pessoal, há que se destacar o incentivo de meu pai e de minha mãe no que se refere aos estudos, por entenderem ser fundamental, e talvez a única opção para ascensão social, em uma sociedade tão excludente, conservadora e elitista<sup>1</sup>.

Entre as décadas de 1980 e 1990, com a promulgação da Constituição Federal (1988), a Conferência Mundial de Educação de Jomtien (1990), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e os ajustes econômicos

---

<sup>1</sup> Destacamos que essa parte do trabalho, que faz relação a meu percurso formativo, de cunho pessoal, se encontra escrito em primeira pessoa do singular, e as demais partes do trabalho estão na primeira pessoa do plural.

realizados após a abertura política, as influências e interferências dos organismos internacionais em relação às políticas educacionais passaram a ser mais contundentes, tendo como objetivo a instalação e expansão do ideário neoliberal. Na perspectiva neoliberal, a educação escolar – mesmo que pública e gratuita – está submetida a uma visão de mundo nitidamente economicista. A rigor, a educação, nessa perspectiva, passa a existir para suprir os vácuos do mercado, preparando mão de obra, de preferência barata, para alicerçar a economia.

Por conseguinte, as oportunidades de acesso, permanência e conclusão da educação escolar, tanto na educação básica quanto superior, conforme preconizado na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96, não são as mesmas para todos(as). A LDB indica, em seu art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, seu art. 3º enumera como primeiro princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Entretanto, as barreiras sociais, econômicas e políticas acabam por cercear esse direito à maioria da população<sup>2</sup>.

Efetivamente, a educação escolar, como direito por meio do qual outros direitos podem ser conquistados e/ou garantidos, ainda não se concretizou. As políticas sociais do (des)governo Bolsonaro, que deveriam garantir o acesso e a permanência nas instituições escolares, principalmente as públicas, têm sido negligenciadas, vilipendiadas e têm impedido que a educação oferecida tenha qualidade social. A qualidade social da educação tem relação e sofre influência de fatores externos à instituição escolar. Silva (2009) assevera que alcançar a qualidade social da educação é um desafio e depende de um conjunto de políticas públicas intersetoriais que, em última análise, emergem da intencionalidade do Estado, bem como de posicionamentos e práticas convergentes dos profissionais da educação em diferentes níveis.

---

<sup>2</sup> Dados do Censo Escolar 2019, ou seja, pré-pandemia, apontam que foram reprovados mais de 2 milhões de estudantes no país - meninos são mais reprovados do que meninas. Em 2019, mais de 600 mil crianças e adolescentes abandonaram a escola. Especialistas dizem que os desafios da pandemia devem elevar esses números. As maiores taxas (9,9%) estão na Região Norte do país. O abandono incide mais sobre crianças e adolescentes pardos (2,6%), pretos (2,9%) e indígenas (5,3%) na comparação com brancos (1,4%). Há também a estimativa de que 6 milhões de estudantes estejam fora da faixa etária considerada ideal para determinada série escolar - a chamada distorção idade-série. Estudo lançado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) aponta que o país tem quase 1,4 milhão de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos fora da escola. Também conclui que mais de 5,5 milhões de brasileiros nessa faixa etária não tiveram atividades escolares em 2020 por causa da pandemia (IBGE, 2020).

Nessa perspectiva, eu entendo que tanto meu pai como minha mãe lutaram muito para proporcionar aos(as) filhos(as) as oportunidades que lhe foram negadas, e acabaram se privando de uma outra possibilidade de vida, talvez menos “apertada” economicamente, com mais conforto, entre outros sacrifícios. Meus pais conseguiram finalizar o Ensino Médio; embora meu pai tenha sido aprovado em duas universidades públicas, não pôde cursá-las, pois meus avós não tinham condições de mantê-lo. Nos dizeres dele, eles “carpiam na roça” e não tinham como ajudar, daí a opção pelo Ensino Técnico na época. Isso fez perpetuar entre nós a máxima defendida pela elite de que a universidade não é lugar para todos, no sentido de se manter sua hegemonia social, econômica e política, enquanto outros precisam sobreviver, ou seja, lutar pela vida.

Nesse aspecto, ouvi frases como “a única coisa que ninguém pode lhe tirar é a Educação; podem lhe tirar tudo na vida, menos a Educação; é preciso estudar para ter uma vida melhor; estude para ser alguém na vida”, entre outras tantas ditas para incentivar os filhos a estudarem. Na concepção deles, e, de certo modo, também na minha, a palavra “Educação” tem relação com o conhecimento adquirido/construído por meio dos estudos, e a expressão “Educação familiar” com princípios e valores, éticos e morais, que se traduzia no respeito no trato com as coisas, animais e pessoas. Entendemos isso como parte do processo formativo que permeia nossa vida, inclusive vivências/experiências com as quais nos defrontamos e que vão, de alguma forma, nos constituindo enquanto sujeitos sociais.

No que diz respeito à minha formação na educação básica, foi realizada em escolas públicas, sendo parte em minha terra natal, no estado do Mato Grosso-MT, mais especificamente no município de Tangará da Serra-MT (na Escola Estadual 29 de Novembro), desde a educação infantil até meados da antiga 8ª série do Ensino Fundamental (atual 9º Ano do Ensino Fundamental II). A conclusão foi no estado de Minas Gerais-MG, no município de Uberlândia-MG (na Escola Estadual Frei Egidio Parisi). Após o término do Ensino Fundamental, optamos, em família, por trocar de escola e ir para uma escola considerada como referência na cidade, a Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza, onde cursei o Ensino Médio noturno.

Esse processo formativo vivenciado na Educação Básica foi permeado por diversas nuances; as experiências ali vividas contribuíram com a minha formação, apesar de nem sempre de forma positiva, com práticas conservadoras, pautadas em um ensino transmissivo, técnico, pouco alinhado ao pensamento crítico. No entanto, houve experiências significativas no sentido de uma formação mais humana, como as realizadas

com a Professora Generosa, a qual lecionava no primeiro ciclo de alfabetização. Seu nome era a personificação de sua prática: de uma amorosidade sem tamanho, um exemplo do exercício da humanidade. O Professor Antônio, que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa, era uma pessoa com deficiência, proveniente de uma “paralisia infantil” (poliomielite); tornou-se um exemplo com suas histórias de superação dos desafios enfrentados face a suas limitações físicas (motoras). Antônio se tornara professor, mesmo em uma sociedade ainda tão perversa e preconceituosa com a pessoa com deficiência como era a de sua época. Assim como tantos(as) outros(as), superou a desvalorização da profissão, econômica e social, e realizava práticas significativas, para além do ensino de conteúdos pré-estabelecidos, sem a preocupação de meramente decorá-los, mas sim de entendê-los, de compreendê-los como algo contextualizado em nossa realidade.

Muitas amizades foram formadas nesse período, com vivências, trocas afetivas, construídas por meio das relações interpessoais que foram possibilitadas nos trabalhos de grupo, nos recreios, nos passeios, nos eventos culturais e esportivos dos quais tive o prazer de participar, e que com certeza contribuíram, e muito, para minha formação ampliada enquanto ser humano.

Nesse período de minha vida, também tive minha primeira experiência com o trabalho, aos 13 para os 14 anos de idade, em um primeiro momento como vendedor de picolé, empurrando um “carrinho de picolé”, e logo em seguida como *office boy*, de bicicleta pela cidade de Tangará da Serra-MT, realizando cobranças, buscando e levando documentos, entre outros. Ambos os empregos eram informais, sem registro em carteira, ou seja, sem garantia de direitos trabalhistas, até porque, nessa idade, nem se poderia assinar a carteira, conforme a legislação trabalhista vigente.

Nessa mesma época, o pouco dinheiro ganhado era investido na compra de adesivos para bicicletas, os quais vendia para os colegas da escola com o intuito de aumentar o capital conquistado, o que hoje chamariam de “empreendedorismo”. Fato é que, desde que o mundo é mundo, o pobre se vira como pode pra sobreviver, sem essa “romantização” de hoje, feita com o propósito mesquinho de normalizar uma situação que não é nem um pouco normal, e jogar a culpa nas costas da população menos abastada, de sua situação de calamidade perpétua, como se fizessem por merecer estar onde estão, à margem da sociedade, ou que só estão assim por não fazerem o possível e necessário para mudar essa realidade. Pura falácia. Como sabemos, o objetivo é enganar a população, e criar uma falsa esperança, que não é regra, e sim exceção.

No Ensino Médio, vivi na pele a experiência de ser um estudante trabalhador, que laborava durante o dia todo e no período da noite ia para a escola estudar. Trabalhei como ajudante de entrega, ajudante de pátio, auxiliar de escritório, vendedor, enquanto estudava à noite, realizando o Ensino Médio regular. Na época, também havia as opções de cursar Processamento de dados, Contabilidade e/ou Magistério, condensados em um ano, e em substituição ao 3º ano do Ensino Médio. Nesse período, tive bons(as) professores(as), que durante o dia lecionavam em escolas particulares e renomadas da cidade, e à noite complementavam renda no ensino público, seja pela estabilidade de um cargo público ou pela necessidade financeira; alguns(as) se sujeitavam a jornada tripla, e o desgaste era visível. Não é à toa que presenciamos tantos exemplos de adoecimentos devido à sobrecarga de trabalho proveniente da desvalorização e baixos salários, motivo de piada nas emissoras de televisão, que tinham jargões como esse: “e o salário, oh!!!”<sup>3</sup>, fazendo sinal com as mãos alusivo à quantidade muito pequena.

Após o término do Ensino Médio, começaram as tentativas de acesso ao ensino superior, e a realização de processos seletivos para os cursos superiores, os chamados “vestibulares”. A princípio, o curso intentado era o de Engenharia Civil, em que por duas vezes “bati na trave”, ficando na lista de espera, e não sendo chamado na sequência. A escolha pela Engenharia Civil se dera pelo fato de que meu pai trabalhava indiretamente com a construção civil, então poderia agregar uma possibilidade a mais nesse ramo, por exemplo, construção de casas para vender ou alugar. No entanto, ingressei no curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, com o qual tinha afinidades, já que gostava muito da prática de esportes, o que influenciou a minha opção.

Na Faculdade de Educação Física - FAEFI/UFU, tive a oportunidade de vivenciar a Educação Superior, no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Foi a primeira vez, confesso, que pensei na possibilidade de me tornar um professor, em um primeiro momento não em escolas, talvez em academias de musculação, natação, ginástica ou de esportes.

Com o passar do curso, fui desenvolvendo apreço pelo ensinar, e, ao perceber que minha intervenção como professor poderia se concretizar em algum desenvolvimento para as crianças, isso foi muito significativo para mim. Nos diversos estágios obrigatórios,

---

<sup>3</sup> Bordão clássico de um programa humorístico de televisão, veiculado pela Rede Globo, denominado “Escolinha do Professor Raimundo”, no qual o personagem principal, que era professor, utilizava.

os quais tive que realizar em minha formação inicial de professor de Educação Física, pude experienciar o ser e o fazer docente, assim como os saberes e sabores inerentes à prática.

As experiências formativas no Curso de Educação Física foram variadas e permearam estágios na educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio; estágios nas disciplinas esportivas (vôlei, basquete, handebol, futebol, ginástica artística, natação, esportes adaptados); além de monitorias em algumas disciplinas do curso e projetos desenvolvidos pela Faculdade de Educação Física FAEFI-UFU em esportes como: ginástica artística, basquete, futebol, esportes adaptados; assim como um estágio externo em uma empresa de turismo, lazer e entretenimento; fizeram parte da minha formação inicial.

Outro ponto a se destacar nesse período foi o meu envolvimento com o movimento estudantil universitário, com o Diretório Acadêmico Estudantil, participando de suas reuniões e como presidente do Diretório Acadêmico do Curso de Educação Física da UFU, onde pude participar de várias reuniões da União Nacional dos Estudantes e da União Estadual de Estudantes, e me envolver com as variadas questões pertinentes às demandas estudantis, diretamente na luta por melhores condições de acesso, permanência e conclusão na formação inicial universitária.

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física na FAEFI-UFU, em 2004, o começo profissional não foi fácil. a inserção no mercado de trabalho é muito injusta com o recém-formado, com remuneração muito baixa, tendo que iniciar como um “quebra galho”, suprimindo a falta de professores(as) e sem remuneração fixa, recebendo abaixo da média e somente pelas horas trabalhadas, sem registro em carteira. Meu começo não foi diferente disso: em uma academia de natação, hidrogenástica e musculação, onde recebia valores direcionados a estagiários, mesmo formado e com diploma na mão, e sem carteira assinada, trabalhava na musculação; contudo, se faltasse algum(a) professor(a) na natação ou na hidrogenástica, era requisitado para suprir a ausência.

Posteriormente a essa experiência pouco valorizada que não satisfiz minhas expectativas, resolvi buscar outras possibilidades no leque de atuação da área de Educação Física, agora como professor na Educação Básica. No início, eu só conseguia poucas aulas, em substituição temporária de licença saúde, de dias, semanas, e raramente meses. Nas primeiras incursões profissionais na escola, o salário mal dava para custear o transporte. Uma vez que há muito não eram realizados concursos públicos para o cargo de professor(a), tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino, o trabalho

servia apenas para aumentar a contagem de tempo para futuras designações de professores(as) na rede estadual de ensino. A incerteza era constante; as aulas não eram regulares, além de cada vez trabalhar em uma escola diferente, às vezes muito longe de casa. Foi um choque de realidade! Uma realidade difícil, muito desgastante e frustrante.

Em meio a essa aridez, eis que surge um oásis! Decidi fazer um processo seletivo para professores(as) de Educação Física na Escola de Educação Básica - ESEBA/UFU, em 2005, no qual fui aprovado e trabalhei por aproximadamente um ano. Foi meu oásis perante a aridez vivenciada, desse modo pude ter acesso à maior experiência profissional formativa de minha vida como professor de Educação Física; possibilitou-me uma abertura de horizontes, onde aprendi a ser um professor pesquisador, onde pude aliar o estudo à prática docente, em uma perspectiva crítico-social. Foi quando abri os olhos para a carreira acadêmica, e pude me descobrir enquanto professor e me apaixonar pela docência.

Nessa instituição, tínhamos uma assessoria pedagógica de um professor da FAEFI-UFU todas as sextas-feiras, no sentido de realizarmos estudos para o ensino, a pesquisa e a extensão. Fazíamos parte do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal (NEPECC/FAEFI/UFU). Foi um período formativo muito profícuo e significativo em minha vida, uma vez que a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico me encantou. Ali, construí meu primeiro artigo científico e minha primeira publicação científica em periódicos acadêmicos. Foi onde aprendi o quão importante é a formação constante dos(as) professores(as).

Após essa experiência ímpar na ESEBA-UFU, fui trabalhar na Prefeitura Municipal de Uberlândia-PMU, na Educação Básica, e paralelamente na rede estadual de ensino, ambas como professor contratado; ávido para colocar em prática tudo o que havia aprendido no oásis, agora de volta à aridez, com o desafio de torná-la terreno fértil. Foram aproximadamente cinco anos de contrato nas duas redes de ensino, municipal e estadual.

No ano de 2006, também fiz uma Pós-Graduação *lato sensu*, intitulada “Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, na Faculdade Católica de Uberlândia-FCU. Dessa forma, eu estaria habilitado a trabalhar com a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que o curso de Licenciatura Plena habilitava a trabalhar com as séries finais do ensino fundamental e Ensino Médio. Em 2008 e 2009, cursei a minha segunda especialização, desta vez em “Educação Física Escolar”, oferecida pela FAEFI/UFU. Assim, pude

aprofundar mais um pouco meus conhecimentos nessa área de atuação em que me encontrava trabalhando, no sentido de auxiliar minha prática docente.

Em 2009, atuei como professor na Educação Superior, em cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, ministrando alguns módulos em IES da rede particular.

O ano de 2010 foi bem produtivo. Trabalhei como Tutor à Distância em um curso de extensão universitária da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, e iniciei minha segunda licenciatura, agora no Curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Realizei três estágios obrigatórios: um na Educação Infantil, outro no Ensino Fundamental e um último na gestão escolar, que foram oportunidades ímpares para meu crescimento profissional, assim tive o contato com as dimensões de uma escola no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como na gestão educacional. Nesse ano, eu também fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFU, no curso de Mestrado Acadêmico, com a pesquisa intitulada “Programa de aceleração de estudos na rede estadual de ensino de Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências de produtividade”, já com os olhares para as políticas neoliberais e suas contradições e consequências para o campo educacional. Obtive o título de Mestre em Educação no ano de 2012.

Considero o período do curso do Mestrado Acadêmico como destaque em minha formação, pelo estreitamento com os estudos realizados sobre as políticas educacionais nas disciplinas cursadas e nos debates oferecidos pelo PPGED/UFU. Pude conhecer melhor todo o engendramento que as configuravam, interesses políticos e econômicos, agendas internacionais das instituições financeiras multilaterais, entre outros fatores adjacentes, o que fez aumentar o interesse por pesquisas que figurassem sobre essa temática e suas consequências para a sociedade.

No ano de 2011 e 2012, fui aprovado nos concursos da PMU, como professor de Educação Física, e alcancei a tão sonhada estabilidade profissional, haja vista que, antes disso, eu vivia de contratos temporários, “pulando” de escola em escola, conforme a necessidade de vagas para substituição. Rompeu-se então a alta rotatividade à qual me submetia. Esse fato possibilitou uma maior tranquilidade financeira para planejamentos futuros e o alcance de metas pessoais e acadêmicas. Destaco que, em uma das escolas em que tomei posse, passei a trabalhar com a Educação Especial, ou seja, com o atendimento às pessoas com deficiência.

Em 2013, tive minha segunda experiência como Tutor à Distância em um curso de Pós-Graduação *lato sensu*, Especialização em Mídias na Educação pela UFU. No

período de 2013 a 2016, atuei como Gestor Escolar de uma instituição educacional de Educação Especial. Essa atuação em uma escola especial me instigou a iniciar uma Pós-Graduação *lato sensu* no curso de Especialização em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado, pela UFU, no período de 2013-2015. Simultaneamente a esse período, durante o ano de 2014, ministrei o curso “Atendimento Educacional Especializado para alunos com Paralisia Cerebral”, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), para formação continuada dos profissionais que atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

A atuação como gestor de uma instituição educacional possibilitou-me um contato mais próximo com as políticas educacionais no âmbito escolar e com a autonomia das escolas e da gestão democrática, que, em minha experiência, ou são falácias ou regradadas pela própria imposição do sistema educacional vigente, frente às burocratizações e fatores variados, políticos e econômicos, que acabam impedindo sua efetivação de fato, restando espaço apenas para algumas ações travestidas de consultas sobre isso ou aquilo, e não uma participação efetiva no debate, discussão, construção, proposição, participação e execução das ações no âmbito educacional.

Já em 2018, iniciei a minha terceira experiência de tutoria em outro curso EaD, na Pós-Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Infantil, pela UFU, mais uma ocasião em que busquei aprofundamento teórico, dessa feita sobre a Educação Infantil, em que também atuava como professor.

No ano de 2019, ingressei novamente no PPGED/UFU, dessa vez na Pós-Graduação *stricto sensu* no curso de Doutorado em Educação, no sentido de dar mais um passo para o meu caminho acadêmico. Concomitantemente, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS/UFU), também ligado ao PPGED/UFU<sup>4</sup>, além do Laboratório de Formação e Produção de Conhecimento em Educação Física e Inclusão (LAFEFI/FAEFI/UFU), antigo NEPECC, do qual já era integrante.

---

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior é certificado pelo CNPq e está vinculado à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. As coordenadoras responsáveis são as professoras Geovana F. Melo e Vanessa T. B. Campos. Desenvolve produção bibliográfica a respeito de temas relacionados à docência, em articulação com pesquisadores(as) e redes de pesquisadores(as) sobre Docência na Educação Básica e Superior. Trabalha também na organização de eventos com a finalidade de contribuir para a divulgação do conhecimento produzido. Tem por finalidades contribuir com estudos e resultados de pesquisas realizadas, para a formulação e efetivação de diretrizes e ações voltadas para Formação e Desenvolvimento Profissional Docente para a Educação Superior.

Inicialmente, meu projeto de ingresso no Doutorado versava sobre a BNCC e o currículo. Entretanto, ao cursar as disciplinas do PPGED/UFU e desenvolver as atividades do GEPDEBES, eventos científicos da área, assim como as orientações, e todas as contribuições formativas adjacentes, meu olhar ampliou-se para novas possibilidades, em especial para a formação inicial de professores(as), e, por assim dizer, para a BNC-Formação. Minhas inquietações e incertezas sobre essa proposta se aguçaram, pois, assim como a BNCC tem influenciado a ação docente nas escolas de Educação Básica, a BNC-Formação poderia fazê-lo no Ensino Superior, trazendo possíveis reflexos na Educação Básica, em que atuo como professor.

Assim, movido por essas inquietações aliadas às contribuições das experiências vividas em meus (des)caminhos como militante, estudante, professor, gestor e sujeito social, no sentido de desvalorização, sobrecarga, e o sistema limitando a possibilidade de ampliação da formação, das resistências vividas sobre as políticas educacionais neoliberais, voltei meu olhar para a BNC-Formação e suas possíveis consequências para a formação inicial docente nos cursos de licenciaturas.

Considero necessário destacar que a construção da pesquisa de doutorado foi desafiante em vários aspectos. O ingresso no doutorado coincidiu com a morte de meu pai, meu principal incentivador e confidente; a escassez de produções acadêmico-científicas sobre a temática e o início da pandemia do COVID-19<sup>5</sup> exacerbaram as incertezas internas e externas e me deixaram angustiado, e, embora esperançoso de que tudo passaria logo, não foi bem assim...

Não raro, em nossa vida, as mudanças, sejam de ordem pessoal ou profissional, trazem consigo resistência, desconforto e inquietação, provocando, geralmente, uma série de desajustes e conflitos, tanto de ordem cognitiva quanto emocional, desse modo se começa a lidar com algo, por vezes, pouco conhecido, levando à desestabilização de percepções já consolidadas e provocando outras. A vida é um processo dinâmico, com idas e voltas, aberturas e fechamentos, desvelamentos e ocultamentos, e, acima de tudo, um processo de construção de conhecimento. Nesse aspecto, a proposta de refletir criticamente sobre o meu percurso formativo contribuiu para que eu redimensionasse a

---

<sup>5</sup> SARS-CoV-2 é o nome oficial dado ao novo coronavírus causador da pandemia de covid-19. O termo SARS, significa *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). Ele recebeu essa nomenclatura por possuir grande semelhança com o vírus SARS-CoV, agente causador da epidemia de SARS, em 2002. O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia.

relevância da formação docente, mais especificamente no que diz respeito à formação inicial.

## **1.2. O caminho se faz caminhando**

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p.79).

Ao caminharmos, nos movemos, saímos da inércia, nos desequilibramos e nos equilibramos novamente; e, nesse deslocamento, nos deparamos com o novo, nos sujeitamos ao novo, às novas possibilidades, novas experiências. Contudo, para isso, precisamos sonhar, e a educação nos possibilita sonhar; o sonho coloca-nos a caminhar, nos movimenta. Não temos a certeza do que encontraremos pelo caminho; então, aprendemos a caminhar caminhando, vivendo o caminho, e fazendo, refazendo, retocando o nosso sonho que nos faz caminhar, num eterno devir, vir a ser, numa experiência dialética do sonho e da práxis. Esses caminhos percorridos deixam-nos marcas, cicatrizes, no corpo e na alma, no intelecto e em nossa práxis, ou seja, um caminho formativo, que transformamos e nos transforma, e no percurso, fazendo parte fundamental de nossa formação, de nossa constituição enquanto sujeitos históricos e sociais, e de nossa identidade profissional e mediação com o mundo.

Nesse caminho formamo-nos; nele, somos sofrimento, somos excluídos, marginalizados, esquecidos, sufocados, às vezes dilacerados, e quase sempre desacreditados, mas nos constituímos enquanto resistência, assim somos lutas, resiliência, empatia, esperança, humanismo, respeito, ética, estética, cultura, fé. Então nossos caminhos nos levam às crises, desequilibrando e reequilibrando, e dialeticamente ao crescimento, ao aprendizado; nas palavras de Freire, nos levam à justa ira, da consciência de nossa existência, consciência das injustiças, e à ira no sentido de não aceitarmos essa situação e resistir, galgar inéditos viáveis possíveis, anunciando e denunciando, esperançando, e agindo movidos por nossa justa ira, nosso sonho que nos faz caminhar.

Vivemos um período marcado por graves crises, de caráter político, econômico, sanitário, social e educacional, que se intercomunicam umas com as outras, nos impactam sobremaneira, e elas têm em seu cerne a exacerbação das relações de poder e do capital.

O bem comum não é a pauta principal. A pauta prioritária é o mercado, o lucro, o poder. O ser humano é substituído pelo ter humano: não interessa o que você é, e sim o

que você tem. Vivemos um processo contínuo de mercantilização das coisas; tudo pode ser explorado, tudo pode dar lucro, tudo tem o potencial para gerar riquezas, e o ser humano, nesse processo, é descartável, substituível, explorado ao extremo, num produzir sem consciência, sem conhecimento, sem pensar; é mero executor.

Se pararmos para observar, o capital vem absorvendo tudo e de tudo tentando lucrar. A exemplo disso, temos o lazer, nosso tempo de ociosidade, de não trabalho, de descanso, de diversão, já totalmente absorvido pela exploração mercantilista; viramos consumidores de lazer, ou seja, no nosso tempo livre, de não trabalho, de ócio, pagamos para usufruirmos do lazer; virou um negócio.

Nessa perspectiva, entendemos que as políticas são voltadas para o fim econômico, e não para uma pautada em princípios e valores humanizadores e sim para uma economia destrutiva, que sufoca os pequenos empresários, aumenta a pobreza e as desigualdades sociais, e enriquece ainda mais as grandes empresas e os poucos detentores do capital financeiro, com a justificativa de lucrar sempre, com tudo e com todos. Nesse aspecto, entendemos que crises sempre existirão; umas criadas, forjadas, e outras exploradas pelo oportunismo do mercado, mesmo que custem milhares de vidas, como a crise sanitária que vivemos com a pandemia coronavírus. Esta, ao que nos parece, não foi criada a princípio pelo ser humano, contudo constitui reflexo de sua ação gananciosa no mundo, sugando como um parasita as riquezas da terra, sem medir as consequências e nem corrigir os erros cometidos contra o meio ambiente há séculos. Podemos dizer, dessa forma, que essas ações nos trazem consequências, as quais estamos vivenciando, com alterações climáticas muitas vezes catastróficas, pandemias, escassez hídrica, poluição do ar, rios, mares e oceanos, envenenamento por agrotóxicos, entre outras possibilidades.

O acirramento do processo de mercantilização vem ocorrendo em vários setores da esfera pública, como na educação, principalmente com as ações econômicas de cunho liberais, neoliberais e agora ultraliberais. A Educação vem sofrendo ataques, cortes de verbas, sucateamento, desvalorização dos profissionais envolvidos, num processo intencional e claro de privatização, visando à mercantilização da educação, uma educação regida por bancos, pelo poder econômico, acrítica, técnica, tradicional, conservadora, e, como dizia Freire, uma Educação Bancária<sup>6</sup>, há anos superada nas discussões acadêmicas, e na construção do conhecimento educacional filosófico.

---

<sup>6</sup> Jerônimo Sartori (2020), no Dicionário Paulo Freire, explicita sobre a Educação Bancária: de acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada,

Atualmente, vivemos uma crise, exacerbada pela pandemia, mas que se aprofundou em 2016, com o golpe político. A partir do golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, houve, no Brasil, o acirramento dos ataques neoliberais. A consolidação desse golpe veio com as “eleições” presidenciais de 2018, que trouxeram a extrema direita ao poder, dessa vez pelo voto direto, já que no golpe militar de 1964 não havia sido pelo voto. Instaurou-se um governo extremamente conservador, que teve como apoio principal os militares, os ruralistas e os evangélicos, com apoio maciço do empresariado, no sentido de manter uma agenda voltada para a liberdade do mercado, deixando que este crie suas próprias regras, aumentando e escancarando as desigualdades sociais presentes no Brasil.

O conhecimento, quando construído de forma crítica, contribui para pensarmos uma infinidade de caminhos possíveis e de caminhar de várias formas, no sentido de não haver uma verdade absoluta. As verdades são dialeticamente construídas, e temporárias; transformam-se com o tempo, nos transformam com o tempo; nessa perspectiva, somos agentes transformadores do mundo, da nossa realidade, com nosso agir crítico e humano. Formamos sínteses provisórias no sentido de alcançarmos sínteses superadoras ou, como nas palavras de Freire (1997), necessitamos “anunciar e denunciar”, a fim de, na utopia, construirmos nossos “inéditos viáveis”.

Há que se destacar que esse *locus* hoje sofre influências globais. Com a globalização de informações, bens e serviços, podemos dizer que as fronteiras foram superadas, e que o mundo ficou mais acessível. Isso pode ser considerado uma evolução gigantesca para a humanidade, visto que tudo fica mais ágil; as coisas acontecem a quilômetros de distância em tempo real; a evolução tecnológica chegou ao ponto de termos o mundo literalmente nas mãos, com os *smartphones*.

Essa política e economia globalizada tem suas consequências negativas, principalmente para os países mais pobres, com menos recursos financeiros, e, conseqüentemente, menos poder de barganha na economia internacional, e com problemas sociais históricos, vítimas dos empréstimos das Instituições Financeiras Multilaterais - IFM como o Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional – FMI, ficando à mercê das agendas internacionais acordadas com essas instituições.

---

compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade.

Podemos considerar tal mecanismo um governo do mundo, uma vez que um país – os Estados Unidos da América-EUA – possui praticamente o controle de todas essas instituições, já que pode vetar decisões. Se os países signatários não seguem as agendas internacionais “acordadas”, impostas, podem não receber empréstimos e/ou não ter seus empréstimos e juros negociados e renovados pelas IFM (Nazari, 2012).

Com a abertura das fronteiras internacionais, as possibilidades de parcerias comerciais aumentaram, e o número de países envolvidos nesse comércio exterior global também. Países que antes se limitavam a negociar com seus vizinhos, viram-se na possibilidade de ampliar para outros continentes, em escala global, buscando mercados mais atrativos, com melhores preços para suas mercadorias. Nada é por acaso; essa escala global permitiu que os países ricos e industrializados ampliassem seus mercados consumidores, e, por consequência, aumentassem seu poderio econômico, assim como o controle da economia mundial.

Praticamente tudo é regido pela economia; a economia influencia quase tudo; quase tudo está alinhado aos interesses do capital internacional. Se os países que coordenam essas IFM identificam que um país não está cumprindo com seus compromissos, o risco de investimento nesse país aumenta, consequentemente os juros dos empréstimos também são maiores; dessa forma, há uma evasão de capital estrangeiro, levando o país que já não está em uma situação econômica favorável a um endividamento cíclico e eterno. Muitos países só conseguem pagar os juros da dívida, nunca a dívida, a qual perdura, deixando os países sem autonomia para decisões econômicas. No Brasil, 52% da arrecadação destina-se ao pagamento da dívida externa. Desse modo, os países são obrigados a fazer cada vez mais cortes nos orçamentos internos para sobrar dinheiro para cumprir os compromissos firmados e não aumentar a desconfiança internacional e o risco país para investidores estrangeiros, o chamado capital internacional.

Essa lógica tem defensores assíduos e radicais, que defendem a total liberdade do mercado, sem qualquer intervenção dos governos. É o que acontece no liberalismo e suas derivações; são os detentores do capital, a elite econômica, que controla a economia interna dos países; em sua maioria, são tradicionais e conservadores, visto que pretendem manter o *status quo* e continuar no poder. Essa elite tem seus representantes nos governos para defender seus interesses econômicos e manter o poder econômico.

Destacamos que, nesse caminho, nem todos andam no mesmo sentido; existe resistência, figuram movimentos contrários, que não concordam com essa subserviência à elite que tenta controlar tudo, cerceando direitos sociais dos menos abastados e

excluídos do sistema, dos que vivem à margem desse sistema, em um mundo paralelo, para sobrevivência, visto que,

No capitalismo real, trabalhadores, escolas, universidades e setores produtivos são afetados de modo generalizado, mas não de igual maneira. O desenvolvimento desigual do capitalismo, muitas vezes ocultado pelas ideologias do empreendedorismo, revela sua perversidade com pequenos comerciantes, trabalhadores precários, uberizados, terceirizados, e toda a imensa morfologia de relações de trabalho que caracteriza a vida real dos não possuidores de bens. Em todo o mundo, sob os escombros provocados pelo livre mercado, sobressaem centenas de milhões de pessoas que, há anos, trabalham para sobreviver (Colemarx, 2020, p. 6).

As oportunidades dessa parcela da população são conquistadas a duras penas, por meio de lutas, resistências, de militância na manutenção e garantia dos direitos adquiridos, assim como de novos direitos advindos das demandas sociais. Essa luta é de resistência no sentido de que se tenha também um governo para os pobres e excluídos, não somente para as elites. Muitas conquistas se deram por meio dessas resistências, o direito ao voto, os direitos trabalhistas, o salário-mínimo, saúde, educação, saneamento básico.

Sendo assim, é preciso resistir, ou esperar, tal como esperou Paulo Freire, no sentido de agir, no sentido de luta, para além da visão de uma Educação Bancária. Para tanto, importa priorizar o projeto de formação que atenda a realidade brasileira, em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, éticos, estéticos, explorando a dialogicidade presente nesse contexto, a diversidade, a democracia, e a cidadania, em uma perspectiva ampliada de educação como direito, não como mercadoria.

Nesse aspecto, consideramos que os anos 1990 se constituíram em um importante período para a educação brasileira, no que diz respeito às políticas educacionais, com transformações significativas, dado que foi quando tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), assim como caminhou para a garantia de uma educação como direito de todos e a universalização da educação, com a conquista do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e posteriormente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), como garantia de financiamento educacional.

Em 2008, tivemos a garantia do piso salarial para os(as) professores(as), que foi outra conquista importante para a valorização do trabalho docente. Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Concomitantemente,

esse período foi caracterizado pela crescente disseminação do ideário neoliberal, principalmente na educação, nos currículos, fato que já caminhava há tempo com os preceitos do capitalismo.

Foi um período regido pelas agendas internacionais, econômicas e sociais, regidas pelos organismos multilaterais de financiamento econômico (FMI, BIRD, Banco Mundial-BM), firmadas em vários encontros, dentre os quais destacamos a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien –Tailândia, seguida pela Declaração de Nova Delhi (Unesco, 1993), na qual se concretizou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), imbricado por uma lógica gerencial, mercadológica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, sob essa ótica, fazem parte de uma série de reformas na educação brasileira colocadas em práticas desde o início da década de 1990, que dialogam profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais e que tiveram no Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais, dentre tantas outras ações governamentais nesse sentido, alinhadas aos interesses do capital, sejam curriculares, de avaliações externas, ou de financiamento da educação.

Para Nogueira (2003, p. 22), as políticas relacionadas à formação de professores(as) a contar de 1995, “[...] tem como objetivo central ajustar o perfil do professor(a) e a formação docente às demandas do novo mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.”.

Os(as) trabalhadores(as) da educação, nessa lógica, são considerados centrais nesse processo porque constituem-se fator mobilizador e propulsor de consecução das políticas educacionais e dos processos formativos, tanto na educação básica quanto na educação superior, e, nesse sentido, de resistência a tais políticas que priorizam adequar a escola e a universidade à hegemonia da acumulação de capital. A construção da BNCC representa, em nossa perspectiva, a continuidade dessa lógica do capital e das demandas do mercado, assim como também a BNC-Formação.

Nesse trajeto, temos no tempo atual, como exemplo de continuação dessas políticas educacionais de cunho neoliberais, a criação, implantação e a execução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Básica, e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) no Ensino Superior, mais

especificamente, nos currículos das licenciaturas, aprovada e ainda em fase de implantação. Porém, antes de discorrermos sobre a especificidade da BNC-Formação, consideramos relevante conhecer o percurso das políticas públicas e suas deliberações por meio dos documentos oficiais, até a sua concretização, assim como da BNCC, a qual serviu como fonte de inspiração e alinhamento para sua elaboração.

Nesse aspecto, elaboramos o Quadro 1, para melhor entendermos esse percurso legal normativo, definido pelo Ministério da Educação (MEC) em seus pareceres e resoluções de 2001 a 2016, que nos remete a uma perspectiva denominada por nós como progressista, e, pós-golpe de 2016, o Quadro 2, de 2017 a 2021, que faz referência à atual conjuntura a qual denominamos de perspectiva neoliberal conservadora, referente à Formação Superior para a Docência na Educação Básica.

Caracterizamos aqui de perspectiva progressista, por entendermos serem essas políticas elencadas no Quadro 1 de caráter progressivo, crescente, no sentido de participação popular, em sua maioria fruto de amplo debate. Mesmo sofrendo fortes influências econômicas, as resistências quase sempre tiveram vez e voz e puderam participar da efetivação de várias políticas. Identificamos que parte de uma perspectiva conservadora-técnico-instrumental, alinhada aos interesses liberais, como podemos perceber com as Diretrizes de 2002, e chega a uma perspectiva progressista na constituição das políticas de Formação Superior para a Docência na Educação Básica, como presente nas Diretrizes de 2015.

**Quadro 1- Formação Superior para a Docência na Educação Básica (2001-2016): perspectiva progressista.**

Ano	Documentos oficiais (leis, decretos, pareceres, resoluções)
2001	Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2002	Resolução CNE/CP n.º 1, 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.

	Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 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.
2004	Parecer CNE/CP n.º 4, de 6 de julho 2004 - Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Parecer CNE/CES n.º 197, de 7 de julho de 2004 - Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Parecer CNE/CES n.º 228, de 4 de agosto de 2004 - Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
	Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004 - Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2005	Parecer CNE/CES n.º 15, de 2 de fevereiro de 2005 - Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
	Parecer CNE/CP n.º 4, de 13 de setembro de 2005 - Aprecia a Indicação CNE/CP n.º 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002.
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005 - Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
	Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
2006	Parecer CNE/CP n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
	Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
	Parecer CNE/CP n.º 5, de 4 de abril de 2006 - Aprecia Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
2007	Parecer CNE/CP n.º 9, de 5 de dezembro de 2007 - Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
2008	Parecer CNE/CP n.º 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2009	Resolução CNE/CP n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009 - Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
	Parecer CNE/CP n.º 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009 - Consulta sobre a licenciatura em espanhol por complementação de estudos.
	Parecer CNE/CP n.º 7/2009, aprovado em 5 de maio de 2009 - Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.
	Parecer CNE/CP n.º 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009 - Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.

	Parecer CNE/CP nº 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009 - Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.
2010	Parecer CNE/CEB nº 5/2010, aprovado em 10 de março de 2010 - Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
2011	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011 - Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.
	Parecer CNE/CP nº 8/2011, aprovado em 9 de novembro de 2011 - Aprecia a proposta de alteração do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
2012	Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012 - Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
2014	Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
2015	Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
	Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2016	Parecer CNE/CES nº 786 /2016, aprovado em 10 de novembro de 2016 - Consulta a respeito da habilitação do curso de Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas no Portal do MEC. Disponível: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 30/03/2020.

A divisão dos quadros das políticas para a Formação Superior para a Docência na Educação Básica se fez necessária para ressaltar e nos alertar, e assim melhor compreender, as consequências oriundas do Golpe de 2016, com a retomada de uma perspectiva liberal conservadora, principalmente no que diz respeito à formação inicial, foco do nosso estudo.

A perspectiva agora denominada de neoliberal conservadora nos remete a um retrocesso na continuidade da perspectiva progressista que vinha se configurando ao longo do tempo, visto que constitui um retorno ao que se propunha nas Diretrizes de 2002, de caráter técnico-instrumental, nas Diretrizes de 2019, e, desse modo, conflitante com o proposto nas Diretrizes de 2015, de caráter crítico-progressista, como afirma Coimbra (2020).

Desse modo, o Quadro 2 é composto por informações relativas às políticas alinhadas a essa perspectiva neoliberal conservadora, de caráter impositivo-normativo-gerencial, que retoma conceitos antes superados, desconsidera as discussões e debates por

estudiosos da área e rompe com a continuidade das políticas educacionais construídas ao longo do tempo.

**Quadro 2 - Formação Superior para a Docência na Educação Básica (2017-2021): perspectiva neoliberal conservadora.**

<b>Ano</b>	<b>Documentos oficiais (leis, decretos, pareceres, resoluções)</b>
2017	Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017 - Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das 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.
	Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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.
2018	Parecer CNE/CP nº 7/2018, aprovado em 3 de julho de 2018 - Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
	Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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.
2019	Parecer CNE/CP nº 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019 - Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que 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.
	Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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.
	Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - 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).
	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2020	Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
	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).
2021	Parecer CNE/CP nº 10/2021, aprovado em 5 de agosto de 2021 - Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
	Parecer CNE/CP nº 15/2021, aprovado em 7 de dezembro de 2021 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Parecer CNE/CES nº 709/2021, aprovado em 9 de dezembro de 2021 - Consulta sobre especificação das habilitações para docência em disciplinas técnicas da educação profissional e tecnológica, por meio de curso de formação pedagógica de docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).
---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas no Portal do MEC. Disponível: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 30/03/2020. Inclusão dos anos de 2020 e 2021 em: 20/03/2022.

A partir das informações organizadas nos Quadro 1 e 2, observamos um panorama geral, a partir da promulgação da LDB 9394/96, do caminho percorrido no campo legal das normatizações referentes à Formação Superior para a Docência na Educação Básica, ou, como é mais comumente conhecida, Formação de Professores(as) para o Magistério na Educação Básica, ou, ainda, a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica. Segundo Dalla Corte, Sarturi e Nunes,

Esses marcos regulatórios, entre outros, passaram a incidir diretamente na concepção e arquitetura das políticas e ações educacionais no âmbito da união e entes federados, com íntimo alinhamento às orientações dos organismos internacionais. Surgiram mudanças no cenário educacional que alteraram o formato de administração pública, a relação entre escola e universidade, a concepção de tempo e aula/formação presencial e a distância e, conseqüentemente, os processos de formação dos profissionais da educação os quais se tornaram importante estratégica para a concretização das (re)formulações educacionais do governo brasileiro (Dalla Corte; Sarturi; Nunes, 2018, p.100).

Esse percurso normativo legal para a formação inicial docente foi, e ainda é permeado por avanços e estagnações; trata-se de um campo de disputa entre os interesses econômicos abusivos, do individualismo, a competição e a resistência dos movimentos sociais, vislumbrando o coletivo e a colaboração.

Algumas nuances são percebidas nos documentos apresentados nos Quadro 1 e 2, no sentido de perdas e ganhos na formação inicial docente, desde a exigência da formação superior para atuação como professores(as) a partir da LDB (Brasil, 1996), passando por documentos que possibilitam a implementação de cursos rápidos de segunda licenciatura (Brasil, 2015), ou seja, uma formação aligeirada/reduzida; assim como percebemos a diminuição da carga horária exigida nas disciplinas denominadas de teóricas, em detrimento do aumento da carga horária nos estágios/residências, nas disciplinas práticas, como exposto na última Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020), resolução essa que será objeto de nossa análise no decorrer do estudo.

Nesse aspecto, os documentos relacionados nos Quadro 1 e 2 nos remetem a uma ocupação de espaço cada vez maior pelo mercado na educação brasileira, que dita as regras. Cada vez mais, temos o desafio de resistir, de existir, de nos fazer vez e voz, de

nos libertar das correntes que nos prendem a essa lógica perversa imposta pelo neoliberalismo, e pela lógica do capital financeiro, cada dia mais escancarada (Taffarel, 2019; Evangelista, Fiera e Titton, 2019). Entendemos que nem todos os documentos são, em sua íntegra, neoliberais, embora sofram pressões da economia mundial; como dissemos, “existe resistência”, resistência como fora, por exemplo, a trazida pela Resolução CNE 02 de 2015, com amplo debate em âmbito social. Nessa perspectiva das ações do governo federal brasileiro, Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018) destacam que o regime de cooperação técnica com os entes federados e Instituições de Ensino Superior tornou-se uma estratégia presente no período de 2003 a 2016, especialmente na vigência dos governos Lula e Dilma, com o investimento em programas e ações que potencializassem o acesso à formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação, em especial, dos(as) professores(as) e futuros(as) professores(as) atuantes na educação básica.

Não obstante, há essa imbricada imposição do setor econômico na educação e na sociedade, atualmente agravadas pela pandemia do COVID-19 e pela crise sanitária. Destacamos que vivenciamos um tempo de crise econômica e política, causada pelos mandos e desmandos de políticos e empresários na busca de uma hegemonia e manutenção de poder e controle social.

Dias Sobrinho (2015) ressalta a influência dos organismos multilaterais (econômicos) na educação dos países, principalmente da América Latina, os quais, como signatários, são obrigados a seguir suas agendas em uma perspectiva cada vez maior de considerar o conhecimento, a educação, como mercadoria a serviço do capital, numa perspectiva ainda mais alinhada a uma visão técnica e informacional que agrega eficácia e competitividade, de acordo com as necessidades da economia global. Tudo conjura para anular a política de valor público e esvaziar o Estado, na ótica neoliberal.

Imbernón (2002) nos alerta para o que nos parece ser uma tendência mundial, ou ao menos para a América Latina, de que a formação permanente é fundamental para alcançar êxito das reformas educacionais. Porém, não é habitual a criação de estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos nas instituições de ensino, ainda mais nesses tempos em que predominam governos de caráter conservador e políticos neoliberais.

Nessa linha de raciocínio, entendemos que as políticas educacionais, mencionadas no Quadro 2, em sua maioria, atendem às pressões da lógica neoliberal privatista, quando propõem a normatização da educação nacional e a padronização dos conteúdos ensinados

nas escolas e universidades, principalmente os produzidos no pós-golpe de 2016, como figura a BNC-Formação.

No que diz respeito a essas normatizações de conteúdos, destacamos que a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular foi constituída nesse contexto, enquanto uma ação já prevista em documentos oficiais, como na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. O objetivo principal desse documento, como o próprio nome indica, é a constituição de uma base curricular comum para todo o território brasileiro, contemplando a Educação Básica, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, até o Ensino Médio, vislumbrando diminuir as disparidades curriculares em um país continental como o Brasil:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

O discurso contido na BNCC ressalta que pretende contribuir com uma política mais ampla, no sentido de propor um alinhamento com a formação de professores(as), a avaliação e o currículo:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p.7).

O excerto em questão, como podemos observar, traz uma proposta de padronização com exigência mínima em todo o território nacional no que se refere ao currículo escolar. Nesse aspecto, consideramos necessário refletir criticamente, uma vez que os currículos poderão ser padronizados pelo mínimo e a diversidade está sendo suprimida dos currículos. Além disso, a BNCC contém indicativos para a uniformização na formação de professores(as) traduzidas posteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação), relacionadas diretamente com a formação inicial de professores(as) oferecida nos cursos de Licenciatura.

A BNC-Formação preconiza as diretrizes curriculares e uma base nacional comum para a formação inicial de professores(as) em um mesmo documento, embora sejam assuntos diferentes, porque as diretrizes definem as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, enquanto a base comum curricular propõe um estrutura curricular comum aos cursos de licenciatura, uma padronização. Mas por que unir diretrizes e base curricular em um único documento? Para aproveitar e aprovar tudo de uma vez só? Para não dar margem para a criação de currículos pouco alinhados às diretrizes criadas? Ou com o intuito de cercear a liberdade de criação e a autonomia das universidades frente às exigências do mercado? Essa última nos parece ser a principal intenção por detrás dessas políticas curriculares, com um interesse claro e escancarado de mercantilização da educação.

Em suma, defendemos a importância da existência de políticas públicas concisas voltadas à formação dos profissionais da educação, inicial e contínua. No entanto, tais políticas precisam ser desenvolvidas por meio de ações que, para além de normatizar e atender a “recomendações” globais em sintonia com o projeto neoliberal, possam realmente contribuir com a qualificação do processo ensino-aprendizagem na educação básica e superior.

A partir dessas considerações iniciais, defendemos a relevância em discutir, analisar e refletir criticamente sobre as acepções, reverberações e contradições da BNC-Formação, enquanto desenvolvimento de competências, nos Projeto Pedagógico dos Curso (PPC) das licenciaturas, assim como nas políticas de formação de professores(as), isto é, na constituição desse campo de conhecimento e dos sujeitos envolvidos.

A partir da delimitação do objeto de estudo, apresentamos o problema que estrutura a pesquisa: quais as acepções, reverberações e contradições decorrentes da Base Nacional Comum de Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) nos cursos de licenciaturas da UFU?

Desse processo, partimos para o desdobramento da pergunta central, propondo as seguintes questões problematizadoras:

A BNC-Formação, como modelo de conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências (qualificações), estaria reafirmando e retomando uma prática restritiva de caráter tecnicista, meramente instrumental, supostamente superada?

A BNC-Formação, enquanto desenvolvimento de competências, seria capaz de promover a educação com formação dialógica, emancipatória, libertadora, humana?

Para alcançarmos a inteligência do objeto de estudo, dialogaremos com as proposições de Freire (2016, 2011, 1997), Frigotto (2002), Marx (1983, 1988, 1998), Nóbrega-Therrien e Therrien, (2004), Pimenta (1996), Saviani (2009), documentos oficiais da BNC – Formação, e produzidos pela ANFOPE, ANPEd, entre outras associações de estudo e pesquisa, e com os(as) integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU, no intuito de respondermos as questões elencadas e outras que se fizerem necessárias no transcorrer da pesquisa.

O objetivo geral consiste em identificar e analisar as acepções, reverberações e contradições decorrentes da BNC-Formação na formação inicial de professores(as) em seus diversos aspectos. Especificamente, objetivamos:

- analisar e compreender as acepções contidas na BNC-Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica;
- analisar e compreender as repercussões sobre a BNC-Formação no meio acadêmico;
- identificar e compreender o percurso histórico que convergiu para a elaboração da BNC-Formação;
- identificar as contradições presentes na BNC-Formação Inicial de Professores(as);
- analisar as discussões, debates e documentos produzidos pelo fórum de licenciatura da UFU e seus participantes;
- analisar os movimentos coletivos de resistência e em defesa da BNC-Formação.

Para alcançarmos os objetivos almejados, o percurso metodológico compreendeu uma pesquisa cujo paradigma é dialético, de produção de conhecimento, situado no Materialismo Histórico-Dialético – MHD, que nos permitirá uma apropriação da realidade concreta na qual o objeto se situa. Optamos por esse método de pesquisa porque compreende o processo de desenvolvimento da pesquisa no sentido de estratégia e caminho para a construção do conhecimento pela ação de um sujeito disponível a aprender, implicado na dimensão político-ideológica na qual está inserida a nossa visão de mundo, distante, por conseguinte, da concepção de método como uma sucessão de etapas para se chegar a resultados previstos, a partir de regras permanentes, prontas a serem seguidas mecanicamente.

Nessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento de uma pesquisa se restringe a um espaço-tempo específicos e que tal escrita reflete as escolhas, as experiências e a visão de mundo do(a) pesquisador(a) por meio da composição do problema da pesquisa, dos referenciais teóricos, dos dados e de suas análises. Entendido dessa forma,

[...] o método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegar a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis (Ghedin; Franco, 2008, p. 27).

A tese encontra-se na seguinte asserção: A BNC-Formação, ao circunscrever a formação docente em competências e habilidades profissionais, desvaloriza e desqualifica a os processos formativos, visto que reduz o currículo à dimensão instrumental, numa perspectiva técnica e mercantilista, em detrimento da construção coletiva, reflexiva, crítica, ampliada, integral, humanizada e referenciada socialmente do conhecimento.

As críticas e argumentos que contribuíram com a formulação desta pesquisa são:

- o acirramento das políticas neoliberais em ação no Brasil e no mundo;
- a preconização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento cognitivo, ou seja, a dicotomia entre teoria e prática;
- a perspectiva técnica dos documentos BNCC e BNC-Formação, em que o professor(a) teria um papel de mero executor;
- o ataque à liberdade de cátedra;
- a desconectividade do governo de viés neoliberal e conservador com os anseios e necessidades da sociedade;
- a eminência da privatização da educação, em uma perspectiva da mercantilização da Educação;
- a visão destorcida da educação como mercadoria e não como direito adquirido;
- a burocratização dos processos educativos;
- o gerencialismo administrativo nas instituições educacionais, com viés empresarial;
- o engessamento dos currículos por meio de padronizações curriculares minimalistas em curso;

- ausência de discussões sociais pertinentes às minorias, como gênero, raça e etnia, assim como aspectos sectários no que diz respeito a religião e cultura.

Com esses posicionamentos, justificamos a relevância e as contribuições desta pesquisa pelo prazo recente e atualidade da legislação analisada, pertinente ao tema deste estudo. Acreditamos, ainda, que este estudo possibilitou reflexões sobre a premente necessidade de formação pedagógica específica que considere as exigências da profissão docente para o exercício da docência na educação básica, bem como de estratégias de formação que busquem a promoção de um fazer pautado na práxis, evidenciando uma ação-reflexão-ação crítica sobre o cotidiano, a realidade, os desafios e as condições em que a ação acontece, concebendo “a educação enquanto processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta, 1996, p.79).

Reafirmamos que o terreno da elaboração de nos tornar mais humanos(as) é desafiador em decorrência da relação que se estabelece e das visões de mundo que são apresentadas.

### **1.3. Organização da Tese: o caminho trilhado**

Após apresentarmos as reflexões iniciais a respeito de nossa pesquisa, no que concerne ao meu caminhar formativo nas dimensões pessoal, educacional e profissional: primeiros passos para alcançar a inteligência do objeto de estudo, e assim situarmos nosso *locus*, nosso lugar de fala, de luta, assim como nosso problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, nossa tese e os argumentos que levaram a ela, na perspectiva de que o nosso caminho se faz caminhando; finalizamos a introdução apresentando como nossa pesquisa está organizada, suas seções, e seus elementos constitutivos.

A tese está organizada em 8 seções, que constituem nosso caminho percorrido, e estão distribuídas da seguinte forma: a introdução, conforme já anunciamos; Caminhos da construção da pesquisa; Estado da Questão: Diálogos possíveis na caminhada para alcançarmos a inteligência sobre a BNC-Formação; (Des)caminhos da Formação e a (Des)profissionalização docente no Brasil; A BNC-Formação Inicial; Pesquisa de campo:

construção dos dados; Considerações gerais ou sínteses superadoras; e, por fim, as Referências.

Desse modo, na Seção 2, apresentamos os nossos “Caminhos da construção da pesquisa”, o *locus* de nossa pesquisa, nossos interlocutores(as) participantes da construção de conhecimento em curso, respectivamente a Universidade Federal de Uberlândia, os cursos de Licenciatura e o Fórum de Licenciaturas da UFU, assim como os nossos instrumentos utilizados, e como realizamos nossa organização, sistematização e a análise dos dados, apoiados no materialismo histórico-dialético.

Na sequência, na seção 3, temos, apoiados em Nóbrega-Therrien e Therrien, (2004), o nosso “Estado da Questão: Diálogos possíveis na caminhada para alcançarmos a inteligência sobre a BNC-Formação”, dividido em três partes: uma busca inicial (realizada para submissão ao CEP); outra mais atual, ambas sobre as produções científicas sobre o tema BNC-Formação (teses, dissertações e artigos científicos); e uma terceira com um estado da questão realizado com as *lives* e palestras disponíveis no *YouTube* sobre a BNC-Formação no ano de 2020, em meio à pandemia e ao isolamento social.

Em seguida, na seção 4, apresentamos um resgate histórico sobre algumas questões que envolvem a formação de professores(as), principalmente a formação inicial, e nesse aspecto trazemos reflexões sobre os “(Des)caminhos da Formação e a (Des)profissionalização Docente no Brasil”, começando pelas influências internacionais (as origens eurocêntricas) nos caminhos das políticas educacionais brasileiras de formação de professores(as); em seguida, apresentamos as trilhas da Formação Inicial Docente no Brasil; e finalizamos com os (des)caminhos da (des)profissionalização docente no Brasil.

Já na seção 5, realizamos uma análise sobre a BNC-Formação, do documento em si, e seus elementos constitutivos e adjacentes, e, dessa maneira, apresentamos os caminhos que antecederam a BNC-Formação; as reflexões sobre a BNCC e a Escola sem Partido e as influências conservadoras pelo caminho; em seguida, apresentamos o documento da BNC-Formação e seus elementos constitutivos; na sequência tecemos sobre as repercussões da pandemia da COVID-19 na efetivação da BNC-Formação; e finalizamos a seção trazendo o posicionamento dos cursos de licenciatura da UFU frente à BNC-Formação, sobretudo do Fórum de Licenciaturas da UFU nesse processo; e do posicionamento das entidades nacionais, associações de pesquisa, envolvidas com estudos relacionados com a educação e a formação de professores(as) frente à BNC-Formação.

Na parte final de nosso caminho percorrido, temos a seção 6, na qual apresentamos nossa pesquisa de campo e a nossa construção dos dados, oriundos da aplicação de questionários e entrevistas, realizada na Universidade Federal de Uberlândia com os componentes do Fórum de Licenciatura da UFU, representantes dos cursos de licenciaturas da UFU, o que nos possibilitou enxergar, na visão dos docentes de forma concreta e dialética, as reverberações sobre a BNC-Formação no interior da UFU.

Concluimos com a seção 7, onde foi possível elencar as nossas considerações gerais e/ou nossas sínteses superadoras a respeito de nossa pesquisa sobre a BNC-Formação, no que concerne às acepções, reverberações e contradições, assim como às resistências que se fizeram presentes nesse percurso tumultuado e de forte viés mercadológico, mas que também nos fazem esperar, e ver horizontes possíveis em nosso caminhar futuro.

Em nosso percurso, demos as mãos a vários autores, e suas pesquisas, nas mais variadas temáticas, desde filosóficas, políticas, relacionadas a métodos e metodologias de pesquisa, até as específicas, que nos trouxeram embasamento teórico potente para nossa pesquisa. Então, na seção 8, finalizamos trazendo as nossas referências bibliográficas utilizadas para nosso embasamento teórico e na construção do conhecimento referente à BNC-Formação e temas adjacentes.

## 2. CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*São os passos que fazem o caminho.*  
Mario Quintana (2005)

Em nosso caminho para construção da pesquisa sobre as acepções, reverberações e contradições presentes na BNC-Formação, em cada passo dado para a constituição desse caminho, dessa trajetória percorrida na pesquisa científica, tivemos que dar as mãos a autores, a métodos e suas matrizes epistemológicas, no sentido de escolher o melhor percurso para desenvolver nossas investigações.

Segundo Gil (2008), o método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se alcançar o conhecimento. Isso nos remete ao fato de que o método científico é essencial no desenvolvimento da pesquisa científica por indicar os caminhos a serem trilhados para se chegar ao conhecimento científico, para, enfim, cumprir os objetivos propostos.

Identificamos, na historicidade da pesquisa científica, algumas vertentes referentes aos métodos utilizados nesse caminhar. Dentre essas vertentes, destacamos como as três principais o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético (MHD). No positivismo, os dados falam por si só; a perspectiva é tecnicista e experimental, pautados numa relação de causa e efeito como fim/resultado. Arana (2007, p. 14) destaca que a “Teoria Positivista” é pautada em fatos, e em última instância em observação; os dados e a observação são inerentes um ao outro. No caso da fenomenologia, percebemos que o foco é o sujeito e como este cria suas impressões sobre o objeto investigado. Segundo Severino (1986 p. 80), a referida vertente prima pela “imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos”. Ressalta ser necessário ir além das manifestações imediatas para captar os fenômenos e assim identificar o sentido oculto das impressões imediatas. No terceiro, o MHD enfatiza as relações sociais, a luta de classes, o choque entre os contrários, baseados no concreto e no real para análise do objeto pesquisado. Nesse sentido, Severino (1986) enfatiza uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, percebida quando o autor aponta que

Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (Severino, 1986, p. 80).

O mesmo autor enfatiza que, no MHD, temos no(a) pesquisador(a) um sujeito ativo(a), descobridor(a) do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.

Optamos, em nosso trabalho, por tecer aproximações com a terceira vertente elencada, o MHD, por entendermos que seja a que mais se aproxima da nossa visão de mundo, filosófica, em seus aspectos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos, que referenciam a epistemologia. Na sequência, destacamos um pouco dessa historicidade e os caminhos que levaram ao MHD.

Em um contexto embebido da racionalidade técnica, no qual o principal objetivo era a transmissão e reprodução do conhecimento como forma de controle social, tinha-se como viés epistemológico o pensamento positivista, pautado no dualismo causa e efeito de maneira mecânica e acrítica, meramente experimental, em que os dados falavam por si só. No sentido de romper com esse paradigma da racionalidade técnica, desenvolveram-se as correntes críticas do pensamento/conhecimento, a fenomenologia e o MHD, os quais, por sua vez, vieram revolucionar o pensamento humano no que diz respeito à pesquisa científica.

Esse fator pode ser observado pela expansão econômica que impulsionou um aumento considerável da classe trabalhadora, a qual, contudo, não era beneficiada com o crescimento gradativo do capitalismo; tendo, pelo contrário, suas condições de vida pioradas e encontrando-se em uma condição de empobrecimento crescente. Criou-se, assim, dentro desse contexto, uma aproximação entre a produção intelectual de vários pensadores da época e as demandas do operariado. Isso porque precisavam organizar suas lutas e ter um respaldo teórico que desvelasse os modos pelos quais eram envolvidos dentro da máquina capitalista.

Desse modo, destacamos o pensamento marxista, que tem como seus principais autores Karl Marx e Friederich Engels, que viveram na Rússia num período de muitos conflitos sociais, exploração, e de grande desenvolvimento capitalista e econômico e suas consequentes mazelas sociais, cuja principal característica era a instauração de um governo do proletariado, da classe operária, objetivando o socialismo como forma de governo.

Assim, quando nos deparamos com a obra de Marx, é notória sua importante função de colaborar com a interpretação da realidade cotidiana dos trabalhadores, possibilitando-os um melhor entendimento dos mecanismos que regiam a exploração de seu trabalho e pelos quais eram privados dos dividendos que sua força de trabalho

produzia. Nota-se, portanto, que a teoria marxiana ressalta a importância dos fenômenos econômicos na constituição do social e tem sua origem intimamente ligada ao contexto da grande indústria e às lutas do proletariado da época. Segundo Marx:

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações políticas e sociais determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo - empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação - a conexão entre a estrutura social e política e a produção (Marx; Engels, 1996, p. 35).

No trecho acima, percebemos que os autores se propõem a realizar uma leitura da realidade social, na qual um elemento indispensável é a não mistificação. Quando os autores ressaltam a necessidade da observação empírica, eles estão apontando a necessidade da vinculação de qualquer forma de interpretação da realidade com a própria realidade. Desse modo, não propõem uma leitura ingênua da realidade, calcada em acontecimentos imediatos, contudo pressupõem uma compreensão do desenvolvimento histórico da sociedade, mais especificamente da sociedade capitalista.

Em se tratando de Marx, sua finalidade não era descobrir as “leis eternas” da economia, dado que ele mesmo negou que tais leis existissem. Sua intenção era demonstrar que a sociedade humana se desenvolve por meio da história de diversos instrumentos econômicos, que criam suas próprias leis.

Destacamos que Marx e o método dialético que fomenta o materialismo histórico tem influência das ideias filosóficas de Hegel, apropriando-se do conhecimento dialético hegeliano com o propósito de materializá-lo nas relações sociais entre as classes da burguesia e o proletariado. Salientamos que a diferenciação da dialética hegeliana e a de Marx está no fato de que, na primeira, a contradição acontece basicamente no pensamento, ou seja, o ponto de partida é a consciência, as ideias; enquanto, na segunda, a contradição existe antes, como parte do real, existindo no pensamento como reflexo do real. Nesse caso, o ponto de partida é o objeto, e a superação acontece com a apropriação do objeto sob várias dimensões.

Para Frigotto (2002), o método no materialismo histórico está vinculado a uma visão de mundo transformadora, que busca intervir na realidade em favor da classe trabalhadora, em uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Essa visão revolucionária precede o método, visto que, enquanto, não nos desprendemos da ideologia da classe dominante, não há por que testar o método dialético. Frigotto (2002) destaca que essa postura antecede ao método, visto que se configura como uma mediação

do processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. No MHD, na luta de classes, é a partir do conflito entre os opostos que se chegaria à síntese, transformando-se em nova tese, e, de forma contínua, é dessa forma que o real é apreendido, é transformado, e o(a) pesquisador(a) transforma sua realidade.

Com isso, o marxismo busca captar os fenômenos como concretudes históricas, e não como fatos em si ou apenas ideias sobre os fatos.

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx; Engels, 1996, p. 37).

Essa corrente filosófica contribuiu de maneira significativa para as pesquisas nas ciências humanas e sociais, com o pensamento crítico destituído da dicotomia causa e efeito, nos mostrando o conhecimento num movimento perpétuo num eterno *devenir*, e não pronto e acabado como fora com o positivismo. Nesse sentido, Gamboa afirma que

As pesquisas fenomenológicas e dialéticas tidas como alternativas, apesar de serem relativamente novas no contexto da produção em pesquisa educacional, vêm contribuindo para a formação de uma “massa crítica” que questiona os reducionismos metodológicos e técnicos, e para a recuperação dos contextos sociais, as condições históricas dos fenômenos educativos e os fundamentos epistemológicos da produção de conhecimentos sobre a educação (Gamboa, 2007, p. 94).

Gamboa (2007) destaca ainda que os governos repressivos limitavam a disseminação das teorias marxistas, devido às condições de repressão e de censura, uma vez que o foco social não era interessante para esses governos, caracterizados pelo regime ditatorial e militar de gestão.

O autor supracitado nos remete que “o marxismo e a dialética se afirmam como teoria e método com significativa capacidade heurística, dada sua proximidade com o interesse transformador” (Gamboa, 2007, p. 151).

Concordamos com Severino (2001), quando ressalta que “o paradigma epistêmico dialético nega, recupera e transcende os paradigmas positivista e fenomenológico”. Nesse sentido, a educação implica os sujeitos humanos como entidades naturais, que na dimensão social existem historicamente, mas cuja existência por intermédio de sua prática intencional se transforma em práxis.

Destacamos que, no tempo presente, o marxismo como teoria não é o mesmo dos tempos de Marx, estando em constante transformação, influenciado pelos anseios, reivindicações e lutas de cada época. No entanto, sua essência perdura como base epistemológica para as pesquisas. Além disso, como o próprio método MHD nos remete a uma transformação do(a) pesquisador(a) e de sua realidade, por que este ficaria estagnado?

Ao nos referirmos ao método MHD, encontramos muitas incertezas pelo caminho. Notamos que existe uma certa complexidade em sistematizá-lo, visto que não existem passos a serem seguidos para a construção do método; este se encontra arraigado no trabalho, torna-se o próprio trabalho, e contém algumas peculiaridades, características que o diferem dos demais métodos.

O método, para a epistemologia, tem a ver com os caminhos e os instrumentos de fazer ciência, no sentido de realizar um estudo crítico sobre os princípios, a hipótese e os resultados de qualquer tipo de ciência, destinada a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos.

Quando anunciamos que “os passos fazem o caminho”, nesse aspecto temos o Método = *meta* + *odos* = caminho para. Não é possível o conhecimento da realidade sem um caminho para se chegar até ela. O que determina esse caminho? Ele não é traçado arbitrariamente, porém depende da concepção que temos da realidade. O que é o real para nós? Ou seja, a definição do método do conhecimento não é independente do objeto do conhecimento.

Nesse aspecto, ao nos remetermos ao método MHD, percebemos que os adjetivos materialista, histórico e dialético expressam o que é o real para Marx. Materialista porque somos influenciados pelas relações sociais de produção. Como Marx (1983) bem sinaliza, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência”, porém não há o determinismo absoluto. O homem tanto cria suas relações sociais quanto é por elas criado. Segundo Marx e Engels (1996), “as circunstâncias fazem os homens da mesma forma que os homens fazem as circunstâncias”.

Por esse motivo, também consideramos histórico, porque a sociedade e a política dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo. Desse modo, não é possível entender o real desconectado de uma prática social, da atividade social humana. Os homens e as mulheres fazem sua própria história, contudo não a fazem como querem, pois, esta acontece em um mundo perpassado por contradições sociais.

E, por fim, dialético, porque o processo histórico é movido por contradições sociais como, por exemplo, o fato de que no capitalismo há a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a evidência da produção ser social.

Nesse cenário, o processo de desenvolvimento social pode ser explicado com base em dois princípios: o materialismo histórico como um caminho teórico e o materialismo dialético como estratégia metodológica.

Marx tem o cuidado de distinguir, ainda, o método da pesquisa do método de exposição. Para Marx, “a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (Marx, 1988, p. 26).

Nessa perspectiva, o procedimento metodológico a ser concretizado pelo processo de investigação do materialismo dialético se faz presente quando a matéria é coletada em meio às relações de produção, para, a partir desse ponto, e dentro da lógica dialética, ordená-la e especificá-la. Frigotto destaca que

[...] é na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado (Frigotto, 2002, p. 80).

O autor supracitado ressalta que, para a eficácia do procedimento na concepção do materialismo histórico enquanto método científico, o conhecimento produzido a partir da práxis dialética apenas cumprirá o seu propósito final na medida em que transforme de maneira significativa a realidade concreta e histórica.

É nesse sentido que o conhecimento científico, uma vez assimilado, tem uma função essencialmente política no processo de transformação da sociedade. É por meio dele que o(a) pesquisador(a) tomará partido ao lado daqueles que são os mais explorados no sistema capitalista. Constitui-se, assim, o método dialético uma ferramenta essencial de transformação do real.

Por sua vez, a crítica à teoria hegeliana parte do pressuposto que o real é o concreto, e não o pensamento, ou seja, o conhecimento do real é o concreto pensado. Em outras palavras, a concepção marxista substitui o idealismo hegeliano por um realismo materialista: a matéria é o princípio fundamental e a consciência produto da matéria. Nesse sentido, Kosic afirma que

A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria

dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo (Kosic, 1976, p. 14).

Dessa maneira, no intuito de pensar o concreto (o real), o(a) pesquisador(a), além de conhecer, precisa desprender-se, libertar-se das concepções ideológicas que cercam a totalidade a ser pesquisada e a si mesmo enquanto pesquisador(a). Por consequência, o pesquisador(a) terá subsídio para interpretar a realidade, seguida de várias idas e vindas sobre a problemática a ser pesquisada.

Segundo Johnson (1997), sobre o conceito de dialética,

Marx associa o materialismo ao conceito de uma dialética — a luta entre ideias opostas sobre forças sociais (tese e antítese) — que resulta em uma nova síntese. Marx argumentava que os sistemas sociais mudam através de um processo contínuo, no qual contradições internas socialmente geradas criam tensão, que leva a alguma forma de solução (Johnson, 1997, p.248).

Segundo Frigotto (2002, p. 87), o procedimento prático-metodológico do método dialético não é uma tarefa de fácil realização, pela existência de sucessivas rupturas, representadas por meio de “aproximações sucessivas da verdade que, por ser histórica, sempre é relativa”.

O mesmo autor, ao tecer sua conclusão sobre os procedimentos metodológicos estabelecidos pelo materialismo dialético, apresenta cinco momentos fundamentais necessários àqueles que desejem utilizar-se dos procedimentos metodológicos do processo dialético na área da pesquisa educacional (Frigotto, 2002), conforme consta no Quadro 3.

### **Quadro 3 - Procedimentos metodológicos estabelecidos pelo materialismo histórico-dialético.**

<b>Ano</b>	<b>Procedimentos metodológicos estabelecidos pelo materialismo histórico-dialético</b>
1º	O primeiro momento ocorre ao iniciar um processo de pesquisa, e o(a) pesquisador(a) passa a ter em mãos não um problema específico, mas, sim, uma problemática, ou seja, uma situação que precisa ser averiguada. Esse fato se torna importante pelo motivo de o(a) pesquisador(a) deter algum conhecimento prévio da situação. As condições já existentes, suas experiências, impressões sobre o assunto, fazem com que o(a) pesquisador(a) não chegue intelectualmente vazio em relação à problemática a ser estudada.
2º	No segundo, já com o trabalho de pesquisa efetivado pelo(a) pesquisador(a), este primeiramente deverá fazer um resgate crítico da produção científica já efetivada sobre a problemática escolhida para estudo. O(a) pesquisador(a) terá, portanto, o controle da pesquisa, estruturando as questões e a análise tanto dos fatos quanto dos documentos. O alvo desse momento é fazer um inventário teórico orientado em direção aos propósitos estabelecidos anteriormente pelo(a) pesquisador(a), para posteriormente estes serem criticados conforme os propósitos do trabalho. Poderíamos denominar esse segundo momento da pesquisa como coleta de material para análise, período este muito especial para a fundamentação teórica dela.
3º	O terceiro momento acontece na medida em que tenha sido feito o levantamento seletivo das teorias estudadas. Cabe a(a) pesquisador(a) definir os métodos utilizados para a organização,

	a análise e a interpretação desse material. É o momento de criticar e discutir com os teóricos apresentados no início da pesquisa. Desse movimento investigativo surgem novas derivações sobre a problemática em questão.
4º	Percebemos que, na quarta etapa, no processo de análise dos dados pelo(a) pesquisador(a), surgirão as conexões, as mediações e as contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Neste momento, será superada aquela percepção imediata e primeira sobre a problemática da pesquisa. Assim, o(a) pesquisador(a) irá arrolar as múltiplas relações entre a parte estudada e a totalidade (a realidade social). É na análise que acontece o processo interacional das partes com o todo para que este seja criado e recriado a partir das suas inter-relações.
5º	Por último, caberá ao(a) pesquisador(a) estabelecer a síntese da investigação como resultado da elaboração efetivada durante o seu processo de pesquisa. Essa síntese consistirá nas exposições orgânicas, coerentes e concisas das “múltiplas determinações”, que explicam a problemática investigada.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Frigotto (2002).

Identificamos que Frigotto, com seus apontamentos, tenta nos mostrar caminhos possíveis para procedermos com o método MHD na pesquisa educacional, mesmo não sendo tarefa fácil; suas colocações podem subsidiar as investigações que remetem ao referido método marxista.

Evidencia-se, dessa forma, que a educação, na perspectiva do MHD, fundamenta-se nos conhecimentos científicos construídos pela humanidade, e que esses conhecimentos estão atrelados à produção humana, considerando-se que a transformação do conhecimento se dá na relação homem e natureza, caracterizada pelo trabalho. Nesse contexto, a escola é campo fértil desses conhecimentos produzidos historicamente, através da prática social, de forma que o(a) aluno(a) apreenda o processo de produção histórica, bem como as tendências de sua transformação.

Sabemos que Marx não chegou a desenvolver o seu método sistematicamente, limitando-se em aplicá-lo a princípio. Portanto, a maneira como ele realizou seus trabalhos sobre a análise do capitalismo, e sua teoria econômica resultante desse estudo, constituem o exemplo máximo do método, dado que fornece-nos elementos mais que suficientes para subsidiar nossos procedimentos metodológicos. Proporciona a base necessária à sistematização teórica, remetendo-nos a uma teoria marxista do conhecimento, que vem a ser o MHD, o método em suma.

Concordamos com Cordioli, quando sinaliza sobre o MHD que

A preocupação de Marx com a historicidade e com a dialética passado-presente, vai além da compreensão do presente ou de um acontecimento histórico. Ocupa-se da percepção de que o presente deveria ser compreendido como uma articulação de nexos que vem sendo desenvolvidos no passado, estabelecendo o patamar donde pode-se buscar as condições e possibilidades de construção do futuro. Uma condição importante para quem está preocupado pensar o mundo para mudá-lo, e particularmente, para quem aliou todo o seu esforço histórico a pensar uma teoria da revolução (Cordioli, 2009, p. 18).

Johnson (1997), referindo-se ao materialismo dialético, destaca o fato de que a contradição movimenta, é responsável por gerar a mudança. Essa ideia tem se consolidado, e pode ser percebida, a título de exemplo, com a grande variedade de programas sociais criados para acalmar a classe trabalhadora, que pode ser interpretada como reação social às contradições inerentes aos interesses de diferentes classes.

Sobre as implicações do MHD na pesquisa em educação, podemos dizer que implica e demanda um novo olhar sobre a educação e os processos e práticas educativas, para que se rompa com as visões dualistas, estáticas, de relação causa-efeitos sobre a educação e os processos que se constroem. Há um redirecionamento dos elementos fundantes do processo de conhecimento, especialmente quanto a relação teoria e prática, sujeito e objeto, as partes e o todo: interdependência e mútua determinação. A contradição, a totalidade, a mediação, a reprodução e a hegemonia se constituem em dimensões estruturantes do objeto investigado.

As categorias do MHD não são externas ao objeto; mais que isso, são definidoras do objeto: processos, práticas, realidades sociais pesquisadas, produzindo uma consistente base de dados empíricos sobre o objeto e as realidades investigadas a partir de diferentes fontes. Utiliza diferentes instrumentos de coleta de dados, construindo um consistente quadro teórico de análise que favoreça a consolidação de uma abordagem histórico-dialética do objeto, revisão da literatura.

Realização de uma fundamentação teórica sobre os instrumentos e técnicas de coleta de dados selecionados. Fundamentação teórica sobre os elementos e dimensões do objeto considerados na pesquisa: as potencialidades e insuficiências de Marx e do Marxismo. Fundamentação teórica sobre o contexto e seus desdobramentos em relação e a partir do objeto de investigação: sobre o todo. Fundamentação em torno das dimensões e indicadores do objeto de investigação: sobre a parte.

Dessa forma, dentro de um processo histórico e dialético sobre a BNC-Formação, nossa intenção consiste em analisarmos as acepções, reverberações, contradições advindas da proposição da BNC-Formação na formação inicial de professores(as) em seus diversos aspectos, assim como possíveis adequações e resistências presentes no debate acadêmico, referenciados socialmente. Entretanto, faz-se necessário, primeiramente, entender do que trata essas assertivas elencadas, e como elas estão dispostas na perspectiva dialética.

Segundo os dicionários de língua portuguesa virtuais *Michaelis* e *Oxford Languages*, tecemos algumas reflexões sobre esses termos, para melhor entender os caminhos que intentamos percorrer e nos auxiliar na objetivação concreta de nosso percurso metodológico.

Dessa forma, compreendemos o termo **acepções** como ato de receber, recepção, acolhimento, cada um dos sentidos e significado particulares e distintos de uma palavra ou de uma frase, segundo o contexto em que elas estão empregadas. Relacionado com as concepções iniciais sobre o nosso tema de estudo, o termo se refere às primeiras visões de quem propôs e as primeiras impressões presentes no debate. Sobre o termo **reverberações**, temos o sentido de ato de reproduzir ou repercutir ondas sonoras; por exemplo, “o salão vazio reverberava um eco”. Utilizamos o termo no sentido de entendermos como as acepções trazidas pela BNC-Formação, nossa temática, reverberaram, ressoaram, ecoaram e se propagaram no campo acadêmico.

Sobre o termo **contradições**, temos seu significado como incoerência entre afirmações atuais e anteriores, entre palavras e ações; antinomia, discrepância, incongruência, falta de nexos ou de lógica. Relacionado com a lógica, mais especificamente, a relação de incompatibilidade entre duas proposições que não podem ser simultaneamente verdadeiras nem simultaneamente falsas, por diferirem ao mesmo tempo em quantidade e qualidade. Dessa forma, o termo aqui expressa as inconsistências presentes nos discursos sobre a BNC-Formação, as quais analisaremos em suas acepções e reverberações propagadas.

Ainda sobre as **contradições**, segundo o Dicionário Paulo Freire (Streck, Redin, Sitkoski, 2010), Paludo destaca como uma das principais proposições para o método em Freire, segundo o qual devemos entender que o trabalho popular emerge das contradições da sociedade capitalista e deve se alicerçar nas “situações limites”, vivenciadas pelo povo, que necessitam ser superadas.

Bastos traz sobre a concepção problematizadora da educação em Freire, em Streck, Redin e Sitkoski (2010, p. 557), que

Nesse processo investigativo é **essencial o investigador profissional verificar indicadores empíricos dos núcleos centrais de contradições**, relacionados com a transformação dos modos de perceber a realidade, pois, quanto mais pedagógica se fizer, mais crítica será para os envolvidos. Portanto, investigação e pesquisa, precisam ser caracterizadas como interação simpática, constituindo-se em comunicação entre sujeitos em permanente vir a ser, **interagindo dialogicamente em torno do conjunto das contradições apreendidas processualmente**. (grifo nosso)

Freire (2016), nessa perspectiva, traz-nos que devemos não somente investigar as contradições, como também interagir dialogicamente com elas no decorrer do processo investigativo. Segundo Streck, Redin e Sitkoski, (2010, p. 653), a Teoria da Ação Dialógica, proposta por Freire, trazida no dicionário por Gustsack, tem como base para as práticas educativo-críticas a síntese cultural, a qual coroa o momento de superação das contradições antagônicas próprias da estrutura social que obstaculizam a libertação dos homens e mulheres de sua consciência ingênua.

Quando discorre sobre o excerto “Realidade”, no Dicionário Paulo Freire (Streck, Redin, Sitkoski, 2010, p. 605), Gadotti destaca que

Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético.

Quando nos deparamos com o termo “política” trazido por Costa no mesmo dicionário, temos em destaque que encontramos na produção de Freire seu caráter político libertador e político-ideológico, em razão de que homens e mulheres fazem parte de uma estrutura social que sofre, constantemente, suas contradições.

Como não poderia ser diferente, o momento histórico que vivemos não está desarticulado do já vivido. É por esse motivo que nos debruçamos a pensar sobre as possibilidades de construirmos saídas aos modelos criados pela modernidade. Ter clareza de que nos movemos ainda por dentro das estruturas modernas é uma possibilidade viável de recriação (Streck, Redin, Sitkoski, 2010, p. 567).

Bottomore (2013) traz, em sua obra “Dicionário do pensamento marxista”, uma relação íntima entre os termos dialética e contradições.

Marx observa que “o segredo da dialética científica” depende da compreensão “das categorias econômicas como a expressão teórica de relações históricas de produção, correspondentes a determinada fase do desenvolvimento da produção material”. **A dialética de Marx é científica porque explica as contradições do pensamento e as crises da vida socioeconômica em termos das relações essenciais, contraditórias e particulares que as geram** (dialética ontológica). E a dialética de Marx é histórica porque a mesma tem raízes nas – e é (condicionalmente) um agente das – mudanças nas relações e

circunstâncias que descreve (dialética relacional) (Bottomore, 2013, p.171-172, grifo nosso).

O capitalismo também gera contradições que ocupam um lugar central na análise marxista, sendo uma das mais importantes a existente entre os interesses conflitantes dos capitalistas e dos trabalhadores.

Bottomore (2013) destaca que o conceito de contradição de Marx é empregado para designar, entre outras coisas,

[...] (a) inconsistências lógicas ou anomalias teóricas intradiscursivas; (b) oposições extra discursivas como, por exemplo, a oferta e a procura que envolvem forças ou tendências de origens (relativamente) independentes as quais interagem de tal modo que seus efeitos tendem a se anular mutuamente, em momentâneo ou semipermanente equilíbrio; (c) contradições dialéticas históricas (ou temporais); e (d) contradições dialéticas estruturais (ou sistêmicas) (Bottomore, 2013, p.135).

Nesse aspecto, essas contradições são “dialéticas”, tanto (a) porque elas constituem oposições inclusivas reais, já que seus termos pressupõem existencialmente seu oposto, (b) porque são sistemáticas ou internamente relacionadas com uma forma de aparência mistificadora, (c) e (d) em Marx são, ao mesmo tempo, próprias ao sujeito e empiricamente fundadas. Desse modo, consideramos que as oposições inclusivas presentes nas contradições, quer no interior do ser, quer entre ser e pensamento, podem ser consistentemente descritas e cientificamente explicadas (Bottomore, 2013).

Enfatizamos que esses termos foram utilizados para ressaltar a dialogicidade de nossa análise, numa perspectiva cíclica em espiral crescente de construção de conhecimento sem fim em si mesma, partindo do conhecimento sincrético para o analítico, e assim chegar ao sintético (tese-antítese-síntese), dentro do pensamento dialético, numa intenção de construção e transformação de nossas sínteses provisórias em sínteses superadoras. E, quando falamos em acepções, reverberações, contradições e possíveis adequações e/ou **resistências**, estamos nos remetendo a essa dialogicidade das coisas, nesse processo cíclico, espiral e constante de construção do conhecimento.

Ao nos remetermos à dialogicidade, retomamos Freire (2016), com sua concepção do diálogo como processo dialético-problematizador; ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo, podemos dizer o mundo segundo nosso

modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

Freire (2011) nos desafia para que todo projeto de educação que pretende ser libertadora comece por sua própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador. Freire (2011) destaca a importância da postura dialógica e da prática da dialogicidade de uma educação humanizadora, da educação corporificada no exemplo, e essa abertura só pode efetivar-se pelo diálogo crítico e criativo em relação à existência humana concreta.

Enfatizaremos aqui a **resistência** como uma forma de reverberação advinda das contradições presentes no processo, ou na proposta da BNC-Formação, sendo uma resposta a discordâncias políticas, educacionais e sociais, presentes nas ações, principalmente neoliberais, dos governos atuais. Nesse aspecto, entendemos que a sociedade se mantém pela coerção exercida pelo grupo mais forte (a elite empresarial detentora do capital e, conseqüentemente, controladora do poder); que o poder consiste na possibilidade de dispor do instrumento de controle das sanções, e que o exercício da autoridade provoca inevitavelmente resistências e tensões. Assim, destaca-se que as instituições não são marcos do consenso, mas baluartes para garantir a paz. Dessa forma, a prática radical e a resistência às ideologias dominantes requerem a aquisição de novos pensamentos, ação e reflexão.

A citação de Bobbio (1998), embora extensa, contribui para instigar a reflexão crítica sobre a desobediência civil e sua relação com a resistência.

A Desobediência civil, enquanto é uma das várias formas que pode assumir a resistência à lei, é também e sempre caracterizada por um comportamento que põe intencionalmente em ação uma conduta contrária a uma ou mais leis. Deve, portanto, distinguir-se de comportamentos que muitas vezes a acompanham e que, embora tenham o mesmo fim de contestar a autoridade fora dos canais normais da oposição legal e do protesto público, não consistem numa violação intencional da lei. A primeira distinção a fazer é entre Desobediência civil e o fenômeno recente e clamoroso da contestação, ainda que muitas vezes a contestação termine em episódios de Desobediência civil. O melhor modo de distinguir a Desobediência civil da contestação é o recurso aos dois respectivos contrários: o contrário de desobediência é a obediência e o contrário de contestação é a aceitação. Quem aceita um sistema está obedecendo a ele; mas pode-se obedecer sem o aceitar (na verdade a maior parte dos cidadãos obedece por força de inércia, por hábito ou por imitação ou ainda por um vago medo das conseqüências de uma eventual infração, sem, entretanto, ficar convencida

de que o sistema a que obedece seja o melhor dos sistemas possíveis). Por consequência, a desobediência na medida em que exclui a obediência constitui um ato de ruptura que põe em questão o ordenamento constituído ou uma parte dele, mas não o coloca efetivamente em crise. Enquanto a Desobediência civil corresponde sempre a uma ação ainda que meramente demonstrativa (rasgar, por exemplo, o certificado de convocação para o serviço militar), a contestação é feita através de um discurso crítico, através de um protesto verbal ou da enunciação de um slogan (não é por acaso que o lugar onde se desenvolve mais frequentemente um comportamento de contestação é a assembleia, que é um lugar onde não se age, mas se fala (Bobbio, 1998, p.337).

Ainda no que diz respeito à resistência, Freire (1996) destaca que é ela que nos preserva vivos,

... na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 1996, p. 87).

Sendo assim, Paulo Freire reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa (Streck, Redin, Sitkoski, 2010).

Com isso, entendemos ser a rebeldia a deflagração da justa ira; enquanto denúncia, a rebeldia precisa se alongar na posição revolucionária, fundamentalmente anunciadora do mundo que deve ser. A mudança do mundo implica a dialética atuação entre a denúncia (desumanização) e o anúncio (humanização). Nesse aspecto, as resistências, tanto orgânicas como culturais, se configuram em manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos.

Assim, a concepção de resistência em Freire se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural. Assim, a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. As resistências são práticas que “contrariam alguns aspectos da ‘visão de mundo’ dominante. Por isso, “reconhecer que o sistema atual não inclui a todos (sic) não basta. É necessário precisamente, por causa deste reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual não há que fazer, a realidade é assim mesma” (Streck, Redin, Sitkoski, 2010, p.629-630).

As contradições de inclusão nos propulsionam para o caminhar, e para uma construção de uma sociedade mais justa, política e economicamente, que sejam

referenciadas socialmente; é a concreticidade das resistências propositivas atuais que reverbera, ecoa, e continua a ressoar nas relações sociais, dialeticamente.

Dessa forma, a metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa, a qual nos permite construir uma visão específica e articulada do objeto de investigação na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere, utilizando-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental, apoiado na construção de dados via questionários e entrevistas. Para tanto, consideramos os aspectos descritos por Gonzáles Rey (2005), os quais, por meio da pesquisa qualitativa, nos possibilita avaliar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, não pela apropriação linear da realidade, porém a partir do saber adquirido que possa legitimar-se na produção de novos conhecimentos, ainda que considerando-se a especificidade dos dados, com uma articulação/integração com o aspecto quantitativo.

Os estudos de Chizzotti (1991) também demonstram que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para o autor,

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1991p. 79).

Em perspectiva similar, Gonzalez Rey (2002) corrobora com as proposições de Chizzotti (1991) ao afirmar que os dados não são coletados, e sim, construídos a partir das aproximações e dos distanciamentos inter-relacionados. Assim, temos clareza de que este estudo se constitui mediante a interpretação dos diálogos estabelecidos nas realidades que o envolvem.

A opção por uma abordagem qualitativa corresponde ao compromisso epistemológico com uma concepção crítica da pesquisa educacional, partindo do pressuposto de que a realidade é uma construção do sujeito cognoscitivo, porque trata-se de uma realidade construída de forma social subjetiva e intersubjetiva, marcada por um contexto histórico e influenciada por valores políticos, culturais e econômicos (Martínez, 2012).

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir

hipóteses, e nesse aspecto envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Segundo Severino (2013), a pesquisa exploratória nos ajuda a levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.

Em relação à análise documental, Lüdke e André (1986) destacam que esta pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Conforme as autoras, dos documentos podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do(a) pesquisador(a). Julgamos importante a análise de documentos selecionados, pois nos permite relacionar o objeto de pesquisa com o contexto histórico, socioeconômico, político e educacional no qual ele se insere.

A respeito da pesquisa documental, Bogdan e Biklen (1994) destacam a efetividade de poder lidar com uma versão oficial das instituições sobre determinado tema.

O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 180).

Na pesquisa documental, de acordo com Gil (1999), as principais fontes de documentação são os registros estatísticos, os documentos escritos e a comunicação de massa. O autor também evidencia as vantagens de se realizar uma pesquisa documental, já que possibilita o conhecimento do passado, a investigação dos processos de mudança social e cultural; permite a obtenção de dados com menor custo; e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos.

O procedimento metodológico envolveu também o levantamento bibliográfico com a finalidade de analisar como a BNCC e a BNC-Formação e a formação inicial de professores(as) tem sido abordado e discutido na comunidade científica, no que tange à formação inicial de professores(as), apoiados no estado da questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Em conformidade com a fundamentação teórica, Triviños (2009) destaca serem os fatos sociais e educacionais geralmente complexos, que não só precisam como

exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis de importância do que se estuda. Nesse aspecto, Sanchez Gamboa nos alerta que

Não é possível transformar uma realidade sem conhecê-la profundamente. Não é possível esse conhecimento sem o rigor da pesquisa. A abrangência e a profundidade da transformação dessa realidade podem depender da qualidade da pesquisa e da validade dos conhecimentos por ela produzidos (Gamboa, 1998, p.148).

Para tanto, consultamos o acervo bibliográfico, base de dados de periódicos e artigos científicos, dissertações e teses. Realizamos levantamento e análise da legislação sobre a BNCC, a BNC-Formação e currículos oficiais e diretrizes de formação inicial de professores(as). Consultamos também documentos oficiais, como pareceres, resoluções e atos normativos de órgãos, como: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); Ministério da Educação e Cultura (MEC); Universidade federal de Uberlândia (UFU), em sua Divisão de Licenciaturas e Fórum de Licenciaturas, assim como, instituições relacionadas à pesquisa como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre outros.

## **2.1. Lócus da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais, com os(as) integrantes do Fórum de Licenciatura, que participam das discussões e debates sobre a formação inicial dos cursos de licenciatura.

A UFU é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), e federalizada pela Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978<sup>7</sup>. Tem como missão desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social. Sua visão é ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os campi, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e

---

<sup>7</sup> <https://ufu.br/institucional>

ambientalmente sustentável. A UFU é composta por sete campi - quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG). Destaca-se por ser o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso. A UFU goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos da lei. Sua organização e funcionamento são regidos pela legislação federal, por seu Estatuto, Regimento Geral e por normas complementares.

A UFU possui 29 cursos de licenciaturas, e ainda um espaço de discussão ampliado, denominado Fórum de Licenciaturas da UFU, vinculado institucionalmente à Pró-Reitoria de Graduação e a Divisão de Licenciaturas da UFU<sup>8</sup>.

Quanto aos procedimentos éticos, a pesquisa seguiu os preceitos normativos do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP.

## **2.2. Interlocutores(as)**

Inicialmente, realizamos contato com o Reitor da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, apresentamos a pesquisa e seus objetivos, e solicitamos a autorização para sua realização na UFU e, desta forma, contatamos os(as) representantes do Fórum de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia/MG. Assim, após a autorização do Reitor e a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, foi dado início ao processo de abordagem e o recrutamento dos(as) participantes da pesquisa.

A abordagem e o recrutamento dos(as) participantes da pesquisa foram realizados por meio de dados obtidos no site institucional da Universidade Federal de Uberlândia, no qual encontramos informações relativas à estrutura organizacional da universidade e nos permitiu o acesso às páginas de cada unidade que será pesquisada. Na página de cada unidade, conseguimos obter o endereço eletrônico e o telefone institucional do Fórum de Licenciatura e seus representantes. Ressaltamos que, em decorrência da crise sanitária

---

<sup>8</sup> Fonte:

[http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/portaria\\_prograd\\_no\\_3478\\_de\\_18\\_de\\_julho\\_de\\_2022.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/portaria_prograd_no_3478_de_18_de_julho_de_2022.pdf) acesso: 18/07/2022.

instaurada pela pandemia do COVID-19, em face a necessidade do isolamento social, o contato inicial e os demais contatos com os(as) participantes foram realizados por meio de endereço eletrônico (*e-mail*) e, posteriormente, na ocasião das entrevistas, por intermédio de videoconferência.

O primeiro contato com os(as) participantes, integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU, foi realizado por intermédio de uma Carta Convite encaminhada por *e-mail*, na qual apresentamos a proposta, os fundamentos da pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo, para análise e reflexão sobre o dimensionamento das aceções, das reverberações e das contradições presentes na BNC-Formação, para a formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia.

Destacamos ainda que a escolha desse grupo de participantes ocorreu em função da relevância do papel que exercem na UFU, com a expectativa de contribuir para compreendermos como está ocorrendo o processo de adequação às diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores(as), frente às exigências alinhadas à BNCC. Além disso, buscamos apreender como tem sido realizado o debate nesses espaços específicos e responsáveis por planejar e encaminhar diretrizes de formação docente inicial na UFU.

A definição do Fórum de Licenciaturas da UFU<sup>9</sup> como lócus de pesquisa ocorreu por ser um espaço de assessoramento, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, debate e análise sobre as políticas de formação dos profissionais da educação e de articulação de ações referentes aos cursos de licenciatura da UFU, bem como relativas à formulação, avaliação e reformulação do “Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia”.

O Fórum de Licenciatura tem como objetivos<sup>10</sup>: I - assessorar a PROGRAD constituindo-se como um espaço institucionalizado, de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, debate e análise sobre as políticas de formação dos profissionais da educação; II - encaminhar à PROGRAD ações que visem a articular e propiciar o entrosamento entre os diversos cursos que oferecem o grau Licenciatura, bem como entre estes e as Unidades Acadêmicas que ofertam disciplinas ou outras atividades acadêmicas

---

<sup>9</sup> Fonte: <http://www.prograd.ufu.br/forum-de-licenciatura?page=1> acesso: 18/07/2022.

<sup>10</sup> Fonte: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucaocongrad-2017-9-regulamento-forum.pdf> acesso: 18/07/2022.

aos cursos de formação de professores(as); III - interagir com as demais instâncias que articulam os processos de formação continuada de professores(as) da Educação Básica; IV - promover e ou realizar estudos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores(as) da Educação Básica e o aprimoramento da prática docente dos professores(as) formadores(as) que atuam nos Cursos de Licenciatura da UFU, Escola Técnica de Saúde (ESTES) e Escola de Educação Básica (ESEBA); V - subsidiar os Colegiados e os Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos de Licenciatura nos processos de elaboração, reformulação e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos; VI - assessorar a PROGRAD em assuntos relativos aos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFU, bem como na implantação e consolidação de projetos de ensino, pesquisa e extensão de caráter multidisciplinar na área da formação de professores(as), buscando parcerias com órgãos de fomento na área da educação; e VII - promover a articulação do Fórum de Licenciaturas da UFU às instâncias de fóruns estaduais e nacionais no que se refere à formação de professores(as).

Após o contato inicial, encaminhamos por *e-mail* aos(as) integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU, que aceitaram colaborar com a pesquisa, o link para acesso ao questionário na versão *Google Formulários*, no intuito da criação de um perfil dos(as) participantes solicitando que se manifestassem com relação a nos conceder a entrevista. Após a manifestação deles(as), iniciamos um cronograma de entrevistas, com agendamento prévio e de forma on-line, via endereço eletrônico (*e-mail*).

A entrevista com os participantes da pesquisa foi realizada de forma on-line, em meio digital, em plataforma de videoconferência definida, respeitando o distanciamento social exigido em tempos de pandemia, em horário e dia decidido em comum concordância, para que assim, a participação na pesquisa não tivesse interferência nas atividades dos(as) profissionais. Nesse momento, entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes da pesquisa, foi apresentada a proposta, as intenções da investigação e o tempo de duração da entrevista, que foi de 30 a 50 minutos.

Ressaltamos que, após a apresentação da proposta, os(as) docentes tiveram o direito de concordar ou não em participarem da pesquisa e puderam desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Esse registro foi feito por escrito e entregue a cada um dos(as) participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Aplicamos o questionário com os(as) participantes representantes dos cursos de licenciaturas, integrantes do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de

Uberlândia, localizados nos campi da cidade de Uberlândia (Educação Física, Santa Mônica e Umuarama), da cidade de Ituiutaba (Pontal) e cursos de Educação à Distância, conforme o Quadro 4 a seguir:

**Quadro 4- Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia.**

Área do conhecimento	Unidade Acadêmica	Nome do Curso	Campus
Ciências Biológicas	INBIO	Ciências Biológicas	Umuarama
	ICENP	Ciências Biológicas	Pontal
Ciências da Saúde	FAEFI	Educação Física	Educação Física
	FAMED	Enfermagem	Umuarama
Ciências Exatas e da Terra	INFIS	Física	Santa Mônica
	ICENP	Física	Pontal
	FAMAT	Matemática	Santa Mônica
	ICENP	Matemática	Pontal
	FAMAT	Matemática	EAD
	IQUFU	Química	Santa Mônica
	ICENP	Química	Pontal
Ciências Humanas	INCIS	Ciências Sociais	Santa Mônica
	IFILO	Filosofia	Santa Mônica
	IGUFU	Geografia	Santa Mônica
	ICHPO	Geografia	Pontal
	INHIS	História	Santa Mônica
	ICHPO	História	Pontal
	FACED	Pedagogia	Santa Mônica
	ICHPO	Pedagogia	Pontal
	FACED	Pedagogia	EAD
Linguística, Letras e Artes	ILEEL	Letras - Espanhol	Santa Mônica
	ILEEL	Letras – Francês.	Santa Mônica
	ILEEL	Letras - Inglês	Santa Mônica
	ILEEL	Letras - Inglês	EAD
	ILEEL	Letras - Língua Portuguesa com Domínio de Libras	Santa Mônica
	ILEEL	Letras - Português	Santa Mônica
	IARTE	Artes Visuais	Santa Mônica
	IARTE	Música	Santa Mônica
	IARTE	Teatro	Santa Mônica

Fonte: Elaborado pelo autor em busca realizada no Site [www.ufu.br](http://www.ufu.br). Data: 30/03/2021.

Destacamos que a composição<sup>11</sup> dos representantes do Fórum de Licenciatura da UFU segue a seguinte estrutura: I - um representante da PROGRAD, por ela indicado, como seu presidente; II - um representante docente da Faculdade de Educação (FACED), indicado por seu Conselho; III - um representante docente do Instituto de Psicologia (IPUFU), indicado por seu Conselho; IV - um representante docente de cada curso de licenciatura, indicado pelo Conselho da Unidade Acadêmica onde está lotado; V - um

<sup>11</sup> Fonte: <http://www.prograd.ufu.br/forum-de-licenciatura?page=1> acesso: 18/07/2022.

representante docente da Escola de Educação Básica (ESEBA), indicado por seu Conselho Pedagógico Administrativo; VI - um representante docente da Escola Técnica de Saúde (ESTES), indicado por seu Conselho; VII - um representante da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, por ela indicado; VIII - um representante discente de curso de licenciatura de Uberlândia e um representante discente de curso de licenciatura do Campus Pontal, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE-UFU); IX - um representante discente da ESTES e um representante discente da ESEBA ou seu responsável legal, em caso de menor idade, indicados pelos seus pares; X - cinco representantes dos técnicos da UFU, indicados pelo Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia (SINTET-UFU); e XI - um representante da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, um representante da Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, um representante da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia e um representante da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, indicados pelos próprios sistemas de ensino; XII - um representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPP), por ela indicado (incluído pela Resolução nº 24/2017/CONGRAD, de 8/12/2017); XIII - um representante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por ele indicado (incluído pela Resolução nº 24/2017/CONGRAD, de 8/12/2017); e XIV - um representante do Programa Residência Pedagógica (RP), por ele indicado (incluído pela Resolução nº 28/2018/CONGRAD, de 23/11/2018). É facultada aos docentes e discentes dos cursos de licenciatura, técnicos e demais interessados a participação no Fórum, sem direito a voto. Todos os docentes indicados pelos cursos de licenciatura da UFU, ESTES e ESEBA, integrantes do Fórum, devem ser do quadro efetivo da Instituição. Todos os membros do Fórum de Licenciaturas têm suplência, indicada pelo segmento que representa. Três faltas consecutivas ou cinco alternadas da representação, sem justificativa, implicam na perda do mandato. O mandato dos membros do Fórum é de dois anos, permitida a recondução de acordo com os interesses do segmento representado.

Nossa intenção foi atingir no mínimo 50% dos(as) participantes docentes integrantes do Fórum de Licenciatura da UFU, que foram contatados(as) para responderem o questionário; ou seja, que pelo menos metade dos(as) participantes, cerca de 15 docentes, respondessem o questionário disponibilizado, no sentido de garantir uma representatividade significativa que desse conta de suprir os anseios de nossa pesquisa.

Destacamos que as entrevistas foram realizadas com os(as) participantes representantes dos cursos de licenciaturas, integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU e com no mínimo 25% dos(as) participantes respondentes do questionário, por volta de 4 docentes, seguindo o critério aleatório de seleção para os(as) representantes dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU, conforme composição do mesmo.

Participaram voluntariamente da pesquisa os(as) servidores(as) públicos(as) efetivos(as), docentes, em exercício na Universidade Federal de Uberlândia, que atuam nos cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia/MG, representantes e integrantes do Fórum de licenciaturas da UFU.

Salientamos que o risco mínimo de participação na pesquisa consiste na remota possibilidade de ser identificado. Entretanto, ao citar o depoimento dos(as) entrevistados(as), utilizamos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados preservando o anonimato dos sujeitos sem nenhuma hipótese de identificação, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Utilizaremos a letra “D” para designar docente (em nosso caso todos(as) são docentes), e a numeração seguirá a ordem cronológica de sua participação no questionário e nas entrevistas.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a um maior conhecimento dos(as) docentes da Universidade Federal de Uberlândia a respeito dos possíveis impactos gerados pela BNC-Formação na formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciatura, impactando positivamente na ampliação do debate e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos discentes da universidade. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa ampliou a produção de conhecimentos que contribuirão efetivamente na produção e reflexão de estudos acadêmicos-científicos referente ao campo de conhecimento sobre a BNC-Formação e seus desdobramentos. A pesquisa também se constituiu em uma experiência formativa para todos(as) os(as) envolvidos(as), possibilitando a ampliação de concepções sobre a formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia.

O estudo proposto apresentou contribuições relevantes para o campo de conhecimento sobre formação inicial docente e sua relação com a BNC-Formação, além de contribuir como fonte científica que ampliou a produção de conhecimentos, os quais contribuirão efetivamente em estudos acadêmicos-científicos referentes ao desenvolvimento profissional de professores(as).

### 2.3. Instrumentos

Entre os instrumentos que utilizamos para a construção de dados estão a análise documental e bibliográfica, e questionários e entrevistas, com os quais pretendemos atingir aspectos de interesse ligados aos objetivos da pesquisa, tais como analisar as aceções, as reverberações e as contradições presentes na BNC-Formação para a formação de professores(as) nos cursos de licenciatura da UFU, no âmbito dos saberes e práticas escolares, frente às exigências legais e às necessidades sociais.

Para construção dos dados empíricos, utilizamos o questionário<sup>12</sup> (*Google Formulários*), enviado via endereço eletrônico (*e-mail*), que foi sistematizado após a definição do arcabouço teórico em torno do tema, no qual coletamos dados referentes aos dados profissionais, e em relação à BNC-Formação no contexto dos cursos de licenciatura da UFU. Como justificativa para a efetivação dos questionários, entendemos que por meio deles o sujeito se expressa e fornece informações que serviram ao(a) pesquisador(a) como material interpretativo. Fundamentado nos estudos de Gonzáles Rey (2005, p. 191), interpretamos o questionário como uma metodologia adequada para nossa pesquisa, uma vez que “[...] o questionário atua como um indutor para expressão plena, que, mais do que responder expressa de forma aberta e reflexiva”.

Destacamos que os questionários foram respondidos pelos(as) representantes dos cursos de licenciatura da UFU, integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU, e posteriormente entrevistamos 25% dos respondentes, tomando o cuidado para que dentre os(as) selecionados(as) estivessem pelo menos um de cada área do conhecimento integrante do Fórum de Licenciaturas da UFU.

Para complementar as informações obtidas com os questionários, utilizamos as entrevistas, pois, conforme destaca Lüdke e André (1986), são instrumentos interessantes pela flexibilidade de avaliação e reconstrução dos dados coletados, complementando e enriquecendo a interpretação feita pelo(a) pesquisador(a). É uma maneira de certificar a fidedignidade e o compromisso ético que lhes são necessários, e ainda, através desses encontros, ampliar a relação entre pesquisador(a) e colaboradores(as), fazendo realmente uma construção de dados e não uma mera coleta destes.

---

<sup>12</sup> Apresentado no Apêndice 2.

As entrevistas<sup>13</sup> foram agendadas com antecedência, via endereço eletrônico (*e-mail*), realizadas por vídeo conferência e gravadas em formato digital mediante o consentimento dos(as) interlocutores(as) e o compromisso por parte do(a) pesquisador(a) de não divulgar nenhum dado que possa identificá-los(as). As entrevistas foram transcritas de forma literal para preservar todo o seu conteúdo. Após a transcrição, o áudio permanecerá arquivado em um dispositivo USB (*pen drive*), que será usado única e exclusivamente para este fim, por cinco anos após a conclusão da pesquisa. Tendo passado esse período, ele será descartado. Ressaltamos que em nenhum momento o(a) participante será identificado(a); os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dos(as) participantes será preservada.

A partir de uma leitura analítica e crítica dos dados construídos, esperamos contribuir para uma discussão mais ampla sobre a BNC-Formação, os currículos e a formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciatura.

#### 2.4. Organização, sistematização e análise de dados

A organização, sistematização e análise dos dados se apoiaram principalmente em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), Sanchez Gamboa (1998) e Bardin (2011). Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), por meio do Estado da Questão, nos auxiliaram na realização de uma rigorosa análise da realidade sobre os diversos temas abordados no decorrer da pesquisa; enquanto Sanchez Gamboa (1998) propõe a análise epistemológica das pesquisas estudadas, assim como a categorização de dados bibliográficos levantados; e Bardin (2011) nos auxiliou na análise do conteúdo, na interpretação dos dados coletados nos instrumentos empíricos, de forma a melhor compreendê-los. Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme apresentado no Quadro 5 a seguir: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

#### Quadro 5 - Fases da análise de conteúdo segundo Bardin.

Fases da análise de conteúdo segundo Bardin	
Primeira fase: pré-análise	Pode ser identificada como uma fase de organização. Envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo os

<sup>13</sup> Cujo roteiro de entrevista está apresentado no Apêndice 3.

	documentos a serem analisados. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).
Segunda Fase: Exploração do material	São escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los).
Terceira fase: Organização e análise dos resultados: a inferência e interpretação	Calcado nos resultados brutos, o(a) pesquisador(a) procurara torná-los significativos e válidos. Essa interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao(a) pesquisador(a) o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências); à interpretação de conceitos e proposições. Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem imagem significativa; a proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o(a) pesquisador(a) possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bardin (2011).

Nesse sentido, as proposições subsidiaram a sistematização do processo investigativo, desde a fundamentação teórica, explanação do caminho percorrido, exposição dos resultados, e análise e interpretação sistemática e crítica dos dados por intermédio da criação de categorias de análise, possibilitando-nos aproximações e distanciamentos do objeto de pesquisa a fim de melhor compreendê-lo, a, por assim dizer, elaborar nossas sínteses superadoras sobre a formação inicial docente frente às contradições presentes na BNC-Formação e cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia.

As categorias de análise encontradas, levando-se em consideração a pesquisa realizada no estado da questão, na pesquisa bibliográfica, são:

- análise do período anterior à aprovação da BNC-formação com estrita ligação com a BNCC da Educação Básica;

- análise comparativa entre as DCN de 2015 e as DCN de 2019;
- análise da influência conservadora e neoliberal presentes no documento;
- análise dos documentos referentes à BNC-Formação;
- análise da formação baseada em competências e habilidades;
- análise da dicotomia entre teoria e prática propagada pela BNC-Formação;
- análise do praticismo técnico, gerencial, mercadológico presente na BNC-Formação;
- análise dos temas de gênero, raça, etnia, religião, cultura, política, e social na BNC-Formação;
- análise das propostas para a implantação BNC-Formação;
- análise da resistência à implantação da BNC-Formação.

### **3. ESTADO DA QUESTÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CAMINHADA PARA ALCANÇARMOS A INTELECÇÃO SOBRE A BNC-FORMAÇÃO**

O desenvolvimento da revisão sistemática da literatura foi impulsionado pela necessidade de uma aproximação com o campo teórico que trata do objeto de estudo desta investigação, com o intuito de apreendermos o tema Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e tecer sínteses provisórias a seu respeito, assim como construir uma base para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Decidimos, portanto, realizar um movimento apoiado em um levantamento bibliográfico rigoroso conforme nos sinaliza Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), denominado de Estado da Questão (EQ):

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Com essa ação, foi possível a apropriação da conjuntura atual sobre o tema estudado e o subsídio, de forma contundente, à reconfiguração e à adequação dos objetivos da pesquisa, condição que nos possibilitou identificar as categorias de subtemas que estão em voga nas discussões acadêmicas, no sentido respaldar e justificar o nosso objeto de estudo e o caminho escolhido em nossa pesquisa.

A elaboração do EQ exige responsabilidade e rigorosidade, no sentido ético e social da realização da pesquisa, como podemos observar nas palavras de Nóbrega-Therrien e Therrien, (2004):

A organização dos achados exige, portanto, competência e habilidade de elaboração de texto para que não resulte em um amontoado de informações que se assemelhem mais a uma colcha de retalhos denunciando a falta de uma autoria própria do texto e muitas vezes a não existência de elaboração deste (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 10).

Dessa forma, entendemos ser necessário organizar as informações obtidas nos campos específicos de consulta de publicações de pesquisas e estudos sobre a temática, para que fosse garantida a fidedignidade do levantamento e para que se evitassem generalizações.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) destacam que a realização do Estado da Questão está alinhada à disciplina, à organização, à capacidade de síntese e à articulação de ideias do(a) pesquisador(a), para que seja possível visualizar, com clareza, as relações entre os estudos relacionados e o interesse de pesquisa do(a) investigador(a).

Elegemos, como bases de dados a serem visitadas, o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as teses e dissertações cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para levantamento de trabalhos em periódicos nacionais. A opção por essas bases recaiu sobre a credibilidade das publicações e o material voltado para a área da Educação produzido nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (BDTD).

Iniciamos nossa busca em 2020, no que se refere ao levantamento bibliográfico, estabelecendo o recorte temporal de 2017 a 2020. Esse recorte se justifica pelo fato de incluir a pós-aprovação da BNCC e a menção a uma posterior elaboração do documento que viria para formatar a formação docente inicial para Educação Básica, que posteriormente se concretizou na BNC-Formação. Por isso, mesmo antes de sua aprovação em 2019, começaram os debates no campo científico sobre essa temática de uma base nacional comum para a formação inicial de professores(as).

A pesquisa foi realizada em diversas bases de trabalhos acadêmicos disponíveis na internet, dentre elas o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT, o banco de dados da SciELO – *Scientific Electronic Library Online* e o sítio eletrônico de busca de dados na internet denominado de Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram “BNC-Formação” e “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores”. Essa foi a primeira busca para compor o projeto que foi submetido e aprovado no CEP em 2021, conforme Anexo 1.

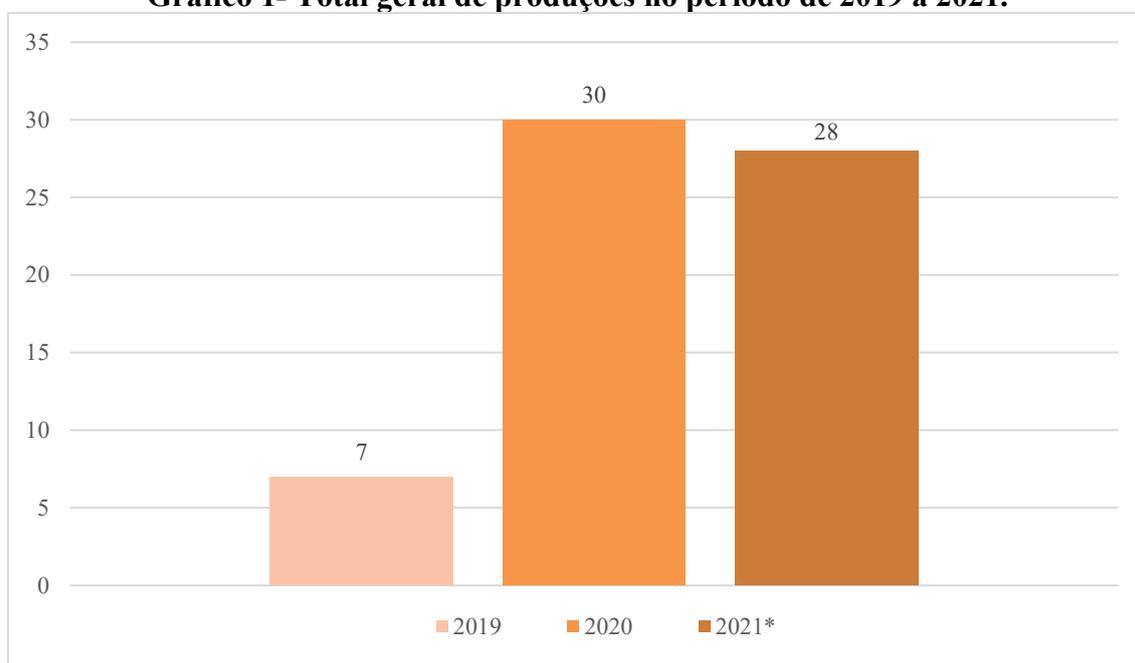
Paralelamente, realizamos uma busca na plataforma virtual de vídeos, *YouTube*, no período de 2019 e 2020, que fossem produzidos por IES da rede pública, organizado por elas ou por instituições que a compõem. A pesquisa nesse formato ocorreu em função da atualidade e da eminência de produções sobre a BNC-Formação e por serem realizadas no âmbito da possível implantação da BNC-Formação nas universidades.

Além dessa primeira busca, realizamos outra compreendendo o período de 2019 a 2021, nos mesmos moldes da anterior. Com o acirramento das discussões, entendemos que seria necessário realizá-la, devido à atualidade do tema e à eminência de produções passíveis de serem encontradas em uma segunda busca.

No que se refere aos dados encontrados, chamamos a atenção para a atualidade do tema e a crescente produção sobre o tema específico em questão, como teses e dissertações, fato que se dá pela atualidade de sua criação. Muitas discussões ainda se encontram em andamento e não foram sistematizadas e nem publicadas, quanto menos socializadas.

Para melhor compreendermos o montante total de trabalhos e estudos encontrados, sejam eles dissertações, artigos, ou palestras virtuais, separados por ano, organizamos no Gráfico 1 as 65 produções elencadas, sendo que em 2019 tivemos 7 produções, em 2020 tivemos 30 produções e em 2021 tivemos 28 produções<sup>14</sup>.

**Gráfico 1- Total geral de produções no período de 2019 a 2021.**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados encontrados. Data 20/01/2022.

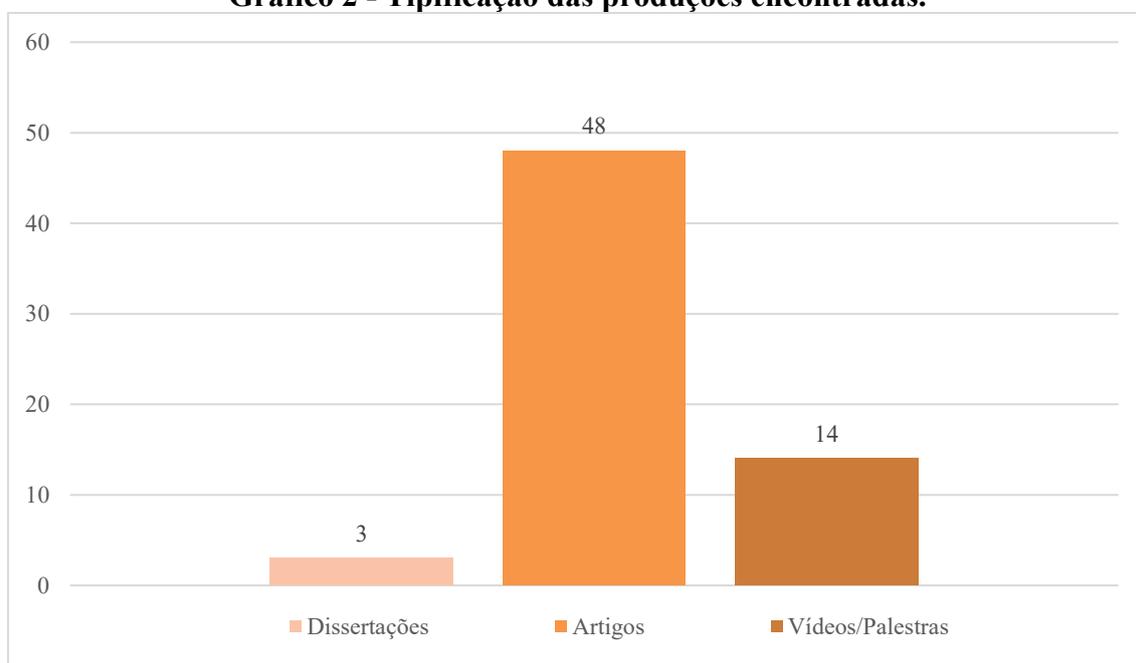
Percebemos claramente um crescimento no número de produções no período analisado, desde a aprovação da BNC-Formação em 2019. Acreditamos que possivelmente em 2022 teremos um número maior de estudos, haja vista que, provavelmente, existem várias pesquisas de mestrado e doutorado em andamento e que, portanto, ainda não foram concluídas.

<sup>14</sup> Ressaltamos que em 2021 não realizamos a busca por palestras no *YouTube*. Por isso, no Gráfico 1, há uma aparente queda nos índices, porém não refletem a realidade, pois acreditamos que ocorreram várias produções de vídeos/palestras no ano de 2021.

Quando nos remetemos à tipificação das produções encontradas em nossas buscas, encontramos dissertações, artigos e vídeos/palestras que abordavam a temática da BNC-Formação e que a tinham como um dos focos principais.

No Gráfico 2, podemos ver que foram encontradas 3 dissertações de mestrado, 48 artigos e 14 vídeos/palestras sobre a BNC-Formação em nossas pesquisas, fazendo o devido destaque que, em relação aos vídeos/palestras, a busca foi realizada até o ano de 2020, não contemplando o ano de 2021. Então, com o acirramento das discussões nas universidades sobre a BNC-Formação, acreditamos que possivelmente esse número de vídeos/palestras possa ter aumentado substancialmente.

**Gráfico 2 - Tipificação das produções encontradas.**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados encontrados. Data 20/01/2022.

Não encontramos nenhuma tese de doutorado; como o doutorado tem uma duração maior, em torno de 4 anos, acreditamos na possibilidade de que existiam várias pesquisas ainda em andamento. Da mesma forma, no mestrado, até o ano de 2021 encontramos somente 3 dissertações. O mestrado tem a duração de 2 anos em média, então acreditamos que esse número também possa ser maior, pelas pesquisas em fase de conclusão e trâmites para publicação, e as que ainda estejam em andamento. Além disso, a ocorrência da pandemia do COVID-19 também pode ter influenciado na realização dessas pesquisas de mestrado e doutorado, com possíveis dilatações de prazo, e ainda estarem em andamento.

Na sequência, organizamos, no Quadro 6, as produções encontradas no primeiro levantamento no Google Acadêmico. Identificamos 21 artigos; no entanto, após a leitura, depreendemos que somente 7 artigos abordavam diretamente o tema em questão e foram escritos por Albino e Silva (2019); Bazzo e Scheibe; (2019); Farias (2019); Sousa, Tristão e Souza (2019); Souza e Silva (2019); D'Ávila (2020); Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) e sinalizam como o tema foi apreendido.

Embora anterior ao tema BNC-Formação, alguns trabalhos encontrados, como os de Marchelli (2017), Liska e Ribeiro (2018), Santos, Albino e Farias (2018), Guedes (2018), Cericato e Cericato (2018), Souza (2018), Costa, Farias e Souza (2019), Pereira e Evangelista (2019), Picoli (2020), indicavam as mudanças que estavam por vir, no sentido de analisarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as possíveis consequências para a formação inicial de professores(as) com a sua aprovação, e possíveis contradições no processo de execução na educação brasileira. A discussão proposta pelos(as) autores(as) contribuíram para que compreendêssemos o percurso histórico e social que cooperaram para a elaboração, discussão e as contradições encontradas no caminho para a possível concretização da BNC-Formação.

**Quadro 6 - Artigos científicos em periódicos sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as)**

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autores(as)
2017	REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA	Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professores: O Foco na Organização Interdisciplinar do Ensino e Aprendizagem	Teorias do currículo; Formação de professores; Interdisciplinaridade; Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	MARCHELLI, Paulo Sergio.
2017	Revista: Trem de Letras	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua Articulação com a Legislação para a Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa	Base Nacional Comum. Políticas curriculares. Formação de professores. Ensino-Aprendizagem de Português	LISKA, Geraldo José Rodrigues; RIBEIRO, Luciana Maria Oliveira
2018	Revista CONEDU – V Congresso Nacional de Educação	Base Nacional Comum Curricular: Significações da Autonomia Docente na Conjuntura de Implementação	Autonomia docente, currículo Base Nacional Comum Curricular	SANTOS, Geam Felipe Lima; ALBINO, Ângela Cristina Alves; FARIAS, Sheila Costa de
2018	Revista: Da Investigação às Práticas	A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de	Política de Formação de Professor; Brasil; Enquadramentos; BNCC;	GUEDES, Marilde Queiroz.

		Residência Pedagógica	Programa de Residência Pedagógica	
2018	Revista Veras Revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz	A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC	Formação de professores. Prática pedagógica. Base Nacional Comum Curricular. Interdisciplinaridade.	CERICATO, Itale.; CERICATO, Lauri.
2018	Revista OKARA: Geografia em debate	Os Efeitos da BNCC na Formação Docente	Currículo. Formação Inicial de professores de Geografia. BNCC	SOUZA, Rachel Freire Torrez de
2019	Revista Retratos da Escola	BNCC e <b>BNC da formação</b> de professores: repensando a formação por competências	Docência. Formação. Currículo	ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da
2019	Revista Retratos da Escola	De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente	Políticas educacionais. Formação docente. Diretrizes Curriculares Nacionais.	BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda.
2019	Revista Retratos da Escola	O discurso curricular da proposta para <b>BNC da formação</b> de professores da educação básica	Formação de professores. Educação básica. BNCC. Discurso curricular. Competências profissionais	FARIAS, Isabel Maria Sabino de
2019	Revista CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação	<b>BNC e Formação Inicial</b> de Professores: Análise a Partir do Ciclo de Políticas de Ball como Percurso Teórico-Metodológico	Formação de professores, <b>BNC</b> , Ciclo de políticas, Percurso teórico-Metodológico.	SOUSA, Mariane Pinto de; TRISTÃO, Isabela Nathalia Nunes; SOUZA, Sawana Araújo Lopes de
2019	Revista CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação	Tentativas de Controle na Formação e Atuação Docente no Brasil Através da <b>BNC-Formação</b> de Professores	Não tinha palavras chaves	SOUZA, Bárbara Rocha; SILVA, Ana Paula de Jesus
2019	Movimento-Revista de Educação	A base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente	Base Nacional Comum Curricular. Formação de Professores. Precarização do trabalho. Desintelectualização docente	COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes; SOUZA, Michele Borges
2019	Movimento-Revista de Educação	Quando O Capital Educa O Educador: BNCC, Nova Escola e Lemann	Capital educador. Fundação Lemann. Nova Escola. BNCC. Professor gerenciado.	PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O.
2019	Revista Humanidades e Inovação	Os Fóruns de Licenciatura e a Formação de Professores: Uma Terceira Margem	Formação de Professores; História educação; Devir; Diálogos docentes	COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves

2019	7º Seminário Educação e Formação Humana	Formação Docente e os Ambientes de Aprendizagem	Formação de professores; Ensino e Aprendizagem; Aprendizagem Significativa.	SILVEIRA, Silvia Osória; RAMOS, Ivo de Jesus
2019	Trabalho de Conclusão de Curso Graduação Licenciatura em Biologia -UFRB	Percepção dos professores do curso de licenciatura em biologia da UFRB sobre interdisciplinaridade: obstáculos e possibilidades	Interdisciplinaridade. Ensino superior. Formação de professores	MAIA, Patrícia. Figueredo de Jesus
2020	Revista Cocar	A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e <b>Base Nacional Comum para a Formação de Professores</b> da Educação Básica: impasses, desafios e resistências	DCN; BNC; Didática; formação de professores; estágio supervisionado	D'ÁVILA, Cristina
2020	Revista Cocar	Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs	Didática; formação de Professores; diretrizes Curriculares Nacionais	HOBOLD, Marcia de Souza.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de
2020	Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa	Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência	BNCC. Educação normalizante. Neoliberalismo. Neoconservadorismo. Resistência	PICOLI, Bruno Antônio
2020	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	O Documento “Proposta para <b>Base Nacional Comum da Formação</b> de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP	currículo; formação de professores; ensino superior; ensino de ciências	RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana
2020	Revista e-Curriculum	Educação Física e Gestão Escolar: Reflexões sobre Legislação, Produção Acadêmica e Formação Docente	Gestão escolar; Educação Física; Formação	SOUZA, Fernando Torres Otero de; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no Google Acadêmico. Data 30/03/2020.

A proposta de formação preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foram analisadas por Albino e Silva (2019), em sua versão preliminar de dezembro de 2018. Examinam as propostas compreendendo-as como marcadas por disputas em torno da definição de um projeto curricular para a educação no Brasil. Questionam o viés pragmatista e reducionista da proposta de formação por competências. O artigo resulta de revisão de bibliografia e da análise de documentos sobre a temática.

Bazzo e Scheibe (2019) realizaram uma leitura crítico-comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados(as) e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definidas pela Resolução CNE/CP n° 02/2015 e a nova versão de Diretrizes, aprovadas pela Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 e homologada pela Portaria n° 2.167, de 19/12/2019, assinada pelo Ministro de Estado da Educação – substituto –, Antônio Paulo Vogel de Medeiros.

Já Farias (2019) examina a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, texto produzido na gestão do ex-presidente Michel Temer, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018 e recolhido pelo Ministério da Educação no atual governo. Argumentos como professores(as) bem-preparados(as) fazem a diferença no desempenho discente e a universidade não sabe formar docentes, conforma o consenso discursivo subliminar sob o qual se ergue a visão sistêmica da formação de professores(as) nesse documento, que assume o desenvolvimento de competências como referencial básico.

Sousa, Tristão e Souza (2019), referenciados pelas discussões na disciplina de Pesquisa em Educação, do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), obtiveram vários questionamentos teórico-metodológicos em torno das pesquisas de formação docente. Compreendem a partir de Dourado (2016) que os profissionais em Magistério para a Educação Básica e sua formação, no contexto histórico do Brasil, são alvos de disputas de concepções. Nesse aspecto, as autoras têm como eixos teóricos do artigo as políticas de formação docente, o contexto neoliberal e políticas de currículo, ancorados nas concepções teóricas de Ball (2001); Dourado (2016); Aguiar (2018); Freitas (2012) Arroyo (2011) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de formação dos professores(as), para compreenderem o cenário das políticas de formação, e o contexto neoliberal que caracteriza as propostas educacionais atualmente no Brasil.

Dessa forma, as autoras Sousa, Tristão e Souza (2019), por intermédio do ciclo de políticas, identificaram os momentos de produção da política ainda no seu estágio de ideação, a materialização da proposta no texto legal, a repercussão dessa política na prática, além de seus efeitos, resultados e estratégias. Segundo as autoras, os contextos são interligados, embora cada um tenha suas especificidades.

Souza e Silva (2019) enunciam e interpretam a BNC-Formação de professores(as) a partir dos estudos de Farias (2019), no processo de criação de uma Base voltada para a

formação docente, nas disputas políticas pela sua implementação e na forma como a noção de aprendizagem se vincula à de desempenho; Dias; Farias e Souza (2017), sobre avaliação em larga escala e suas consequências para a formação de professores(as); e Lopes (2015), para compreensão de regulação, através da criação de um documento curricular centralizador, e, mais pontualmente, as tentativas de controle tanto na formação quanto na atuação docente através da criação e imposição de um currículo nacional.

D'Ávila (2020) faz reflexões sobre o *status* da Didática, didáticas específicas e estágio supervisionado, presentes no parecer do CNE que altera a Resolução 02/2015 e orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN-BNC) – as implicações, desafios e resistências na formação docente. A autora analisou, para tal mister, as DCN-BNC, com o fito de descrever a inserção dos componentes curriculares didático-pedagógicos no documento, a partir de sua orientação político-pedagógica, do *status* da didática e didáticas específicas e da relação teoria e prática no campo dos estágios supervisionados. Como principais resultados, constataram a ênfase, nas disciplinas didática, didáticas específicas e estágio supervisionado, de caráter tecnicista/praticista, em sintonia com o projeto social neoliberal em vigor. Como principais implicações, identificamos nas proposições da autora a perda, no âmbito dos currículos dos cursos de formação de professores(as) para a educação básica, de uma formação didática com base teórica sólida, de caráter humanístico e fundada em paradigmas educacionais plurívocos e críticos.

Os pesquisadores Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) apresentaram e analisaram o documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNC-Formação), que foi encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. Inicialmente, descrevem o contexto de formulação, as exigências normativas, a autoria, a estrutura e o conteúdo da BNC-Formação. Em seguida, identificam dez pontos de análise que nos parecem cruciais para o campo da Educação em Ciências, uma vez que impactam nos currículos e os princípios da formação e da atuação docente. Ao final do texto, trazem um pós-escrito, de caráter informativo e complementar, para análise da BNC-Formação, a fim de relatar os acontecimentos ocorridos de setembro a novembro de 2019 pertinentes a esse documento no CNE.

Os estudos analisados foram organizados em três categorias: 1<sup>a</sup>) uma com Albino e Silva (2019); Farias (2019) e Souza e Silva (2019), os quais analisam a proposta antes

de ser aprovada; 2<sup>a</sup>) outra com Bazzo e Scheibe (2019), que analisam as DCNs para a formação de professores(as) de 2015 e 2019, assim como D'Ávila (2020), que analisa, contudo com foco na Didática, didáticas específicas e estágio supervisionado; e 3<sup>a</sup>) por último Sousa; Tristão; Souza (2019) e Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), que analisam as políticas neoliberais e discussões iniciais.

No que concerne à primeira categoria, Souza e Silva (2019) destacam que o documento possui caráter prescritivo, regulador e tenta, ainda que provisoriamente, fixar sentidos e orientar a prática do professorado em busca de uma suposta qualidade da educação, mensurada através de avaliações de larga escala. Albino e Silva (2019) enfatizam que uma Base de formação discente/docente ocupa lugar de receituário para solução dos problemas educacionais no Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação.

Souza e Silva (2019) entenderam como problemáticas e antidemocráticas a proposição de políticas para a formação de professores(as) de forma unilateral e verticalizada pelo Ministério da Educação brasileiro. Algo que caminha na contramão do Plano Nacional da Educação, um plano decenal, com força de lei, construído a muitas mãos e que indica parte das expectativas da sociedade brasileira quanto aos rumos da educação brasileira.

Albino e Silva (2019) reiteram que o retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista, em que alunos(as) e professores(as) são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”. Como se vê, o currículo é perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado, em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas no rol de saberes “importantes”. A boa formação parece apontar para aquela em que o sujeito “sabe fazer”.

Nesse sentido, Farias (2019) enfatiza que a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” é uma inversão do sentido histórico desse construto, no qual se sobrepõe a noção de base nacional, mais alinhada às articulações discursivas da homogeneização, da eficácia e da avaliação. Uma proposta nessa direção não valoriza o(a) professor(a); não torna a carreira atraente; não fortalece a formação pedagógica nas licenciaturas; não estabelece mecanismos coesos e pertinentes

que promovam o desenvolvimento docente desde a inserção profissional, entre outros desafios que permanecem e nos convocam a resistir, sempre e criativamente.

Já sobre a segunda categoria, identificamos que, de acordo com D'Ávila (2020), o parecer do CNE/2019 que orienta as novas Diretrizes curriculares alinhadas à BNCC revela uma orientação político-pedagógica tecnicista e, portanto, pretensamente neutra; expressa uma concepção reducionista de professor(a) como um(a) técnico(a) prático(a), executor(a) de tarefas idealizadas por agentes externos e reduz a docência a habilidades práticas, à conquista de competências previamente estipuladas, saberes ausentes ou reduzidos a uma prática sem “teoria” ou teorizações.

Nesse aspecto, Bazzo e Scheibe (2019) enfatizam que precisamos combater as DCNs de 2019, publicamente, deixando claro que seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente. Os fundamentos dessa legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação.

D'Ávila (2020) nos chama a atenção para o fato de que temos que repensar a fundo sobre a Didática que, invisibilizada nos currículos, se apresenta, agora, reduzida a metodologias de ensino. Necessita, porque, ressurgir a partir de uma compreensão ampliada, multideterminada, pelo entendimento do fenômeno educativo visto para além do técnico ao incluir outras dimensões que lhe são imanentes: sociopolítica, econômica, histórica, ética, estética.

Por último, sobre a terceira categoria, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) destacam que a proposta da BNCFP não circulou, não foi conhecida e não foi discutida para além de seu restrito círculo de elaboração antes da data de seu lançamento. Sousa, Tristão e Souza (2019) destacam que poderemos perceber a partir de cada contexto os momentos de produção da política ainda no seu estágio de ideação, a materialização da proposta no texto legal, a repercussão dessa política na prática, além de seus efeitos, resultados e estratégias. Os contextos são interligados, embora cada um tenha suas especificidades.

Nesse sentido, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) enfatizam que precisamos pensar, conjuntamente – inclusive para a organização de resistências –, qual projeto e

caminho educacional defendemos e queremos para a educação básica e para a formação de professores(as). As autoras entendem que não precisamos usar referências internacionais que parecem privilegiar a pauta financeira em detrimento da educativa na educação, e que podemos e precisamos organizar um outro e nosso projeto de formação, que atenda às demandas e à realidade brasileira. As autoras ressaltam que ignorar a atividade docente, para além de sua formação, é uma incompetência significativa, visto que ela depende de suas condições de trabalho, salário, carreira, condições de vida. Da mesma maneira, entendemos ser inaceitável isolar a aprendizagem dos(as) alunos(as) de fatores como condições sociais e econômicas, de vida digna e de esperança de futuro.

Nesse aspecto, no sentido de tecer nossas sínteses iniciais, destacamos que a primeira parte do Estado da Questão contribuiu para que ampliássemos as reflexões sobre a BNCC e a BNC-Formação, com os estudos realizados e publicados até o momento.

Percebemos que o neoliberalismo, e arriscamos dizer, o ultraliberalismo, um liberalismo em uma versão mais radical, está entrando cada vez mais na educação, com o objetivo de sua mercantilização, privatização, em direção aos interesses econômicos. A consequência desse fato é que as políticas cada vez mais são determinadas por esse interesse, e os conselhos deliberativos e consultivos cada vez mais cerceiam a participação popular/social e são compostos pela iniciativa privada, cujo objetivo não é a qualidade e sim os lucros, o capital financeiro.

Os estudos analisados, ainda que sem uma devida profundidade acadêmica, no período de 2017 a 2020, evidenciaram que a BNCC e a BNC-Formação têm uma orientação político-pedagógica tecnicista, alinhada às articulações discursivas da homogeneização, da eficácia e da avaliação, com prioridade na prática como técnica, no aligeiramento da formação, no saber fazer, depreciando a ação docente de sujeito pensante para um mero executor de técnicas.

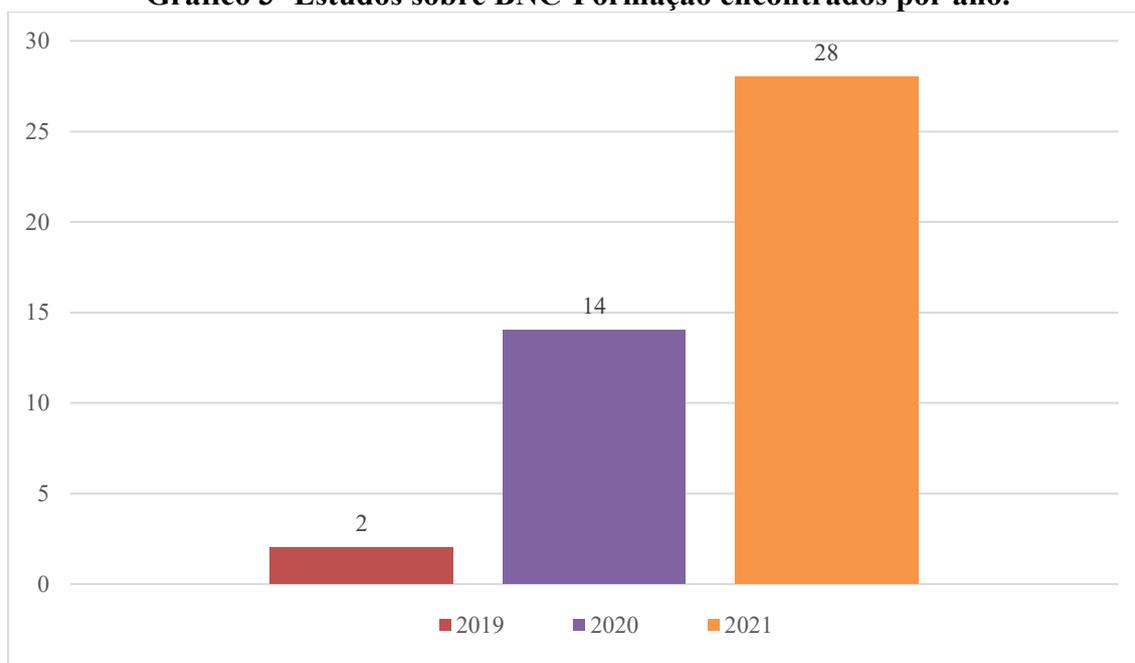
Devido à atualidade do tema em questão e a crescente eminência do debate científico acerca do tema, no início de 2020, revolvemos atualizar nossa busca, realizando uma nova busca sobre a BNC-Formação compreendendo o período de dezembro de 2019 e janeiro de 2022, realizada nos mesmos moldes da anterior, com incidência de resultados encontrados no Google Acadêmico, no sentido de melhor compreendermos a atualidade do tema.

De encontro ao exposto, destacamos que identificamos arquivos referentes aos descritores mencionados apenas no Google Acadêmico, perfazendo um total de 107 arquivos (artigos e dissertações), conforme apresentamos no Quadro 31 (Apêndices),

intitulado de “Artigos científicos em periódicos sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) – segunda busca”.

Na sequência, no Gráfico 3, organizamos o quantitativo de produções acadêmico-científicas publicados em âmbito nacional sobre a BNC-Formação no período de 2019 a 2021, referentes a essa segunda busca.

**Gráfico 3- Estudos sobre BNC-Formação encontrados por ano.**



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no Google Acadêmico. Data 04/01/2022.

Identificamos, por meio dos índices contidos no gráfico, que a concentração de estudos selecionados é maior no ano de 2021, com 28 estudos, sendo 3 dissertações de mestrado; no ano de 2020, temos 14 estudos e em 2019, ano da aprovação da BNC-Formação, temos 2 estudos, o que nos dá uma dimensão do crescimento significativo dessas pesquisas no âmbito acadêmico- científico nos anos subsequentes.

As informações gerais sobre as produções no período de 2019 a 2021 estão disponíveis no Quadro 31 com os artigos científicos publicados em periódicos sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) – segunda busca.

Destacamos que o Quadro 31 foi desmembrado em outros quadros menores, somente com as produções relacionadas com nossa temática, para melhor compreensão da BNC-Formação e tudo que a envolve.

**Quadro 7 –Dissertações de mestrado encontradas sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as).**

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autores(as)
2021	Dissertação (Mestrado profissional) -FGV - EBAPE	Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores.	Educação; Currículo; Formação de professores; Articulação entre teoria e prática.	DINDO, Rodrigo Connor.
2021	Dissertação (mestrado) - UFSC	A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente.	Residência Pedagógica. Política Nacional de Formação de Professores. Formação de Professores. Política Educacional.	FERREIRA, Samuel Giovanni dos Santos.
2021	Dissertação (Mestrado) - UFG	Um Descortinar de Mundos: Reflexões acerca da Temática Africana nos Cursos de Licenciatura em Geografia.	África; Geografia africana; licenciatura em Geografia; Ensino de Geografia.	MENDES, Raquel Almeida.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no Google Acadêmico. Data 04/01/2022.

Como podemos observar no Quadro 7, as pesquisas desenvolvidas no mestrado têm como objeto comum a BNC-Formação.

O estudo realizado por Dindo (2021) tem como objetivo compreender as alterações realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação de professores(as) ao longo dos últimos seis anos. Para isso, utilizou-se metodologicamente de um estudo qualitativo exploratório, de natureza descritiva, baseado em análise de conteúdo, documental, observação e análise de dados secundários. O autor destaca que a construção de referenciais curriculares para a formação de professores(as) no país tem sido marcada pela disputa por protagonismo e fragmentação com sucessivas mudanças ao longo das últimas duas décadas. Seu estudo analisa seis pontos em que a BNC-Formação, concebida segundo as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, causa divergências entre pesquisadores(as), professores(as) e entidades nacionais. Esses temas estão categorizados entre: Competências; Prática pedagógica; Carga horária; Diversidade; Supressões: Formação pedagógica/Formação Continuada; Educação à distância.

Ferreira (2021) objetivou desvelar o projeto político-pedagógico que subjaz a residência para a formação de professores(as) no Brasil, que tem no Programa de Residência Pedagógica (PRP) sua expressão mais avançada. Trata-se de uma proposta para a formação inicial de professores(as) que emerge no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), e que conta com a definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

(DCNFIP) e a instituição de uma Base Nacional Comum (BNC-Formação) para orientar essa formação.

O autor ressalta que a Residência Pedagógica se insere em um contexto de reorganização da Política de Formação de Professores(as) em harmonia com as reformas internacionais dirigidas por Organismos Multilaterais (OM), com a pretensão de (con)formar os trabalhadores às demandas da sociedade capitalista neoliberal, que exigem indivíduos engajados e profissionalmente competentes. Sua abordagem metodológica figurou em três procedimentos: levantamento e análise da produção acadêmica na área da educação, buscando indícios de experiências progressas de residência para a formação docente; levantamento e análise de documentos internacionais produzidos por OM com recomendações para a formação de professores(as) que mantêm ligações com a proposta de residência para a formação docente no Brasil; e cotejamento dos dados com o PRP na dimensão da PNFP, o que inclui a BNC-Formação e as DCNFIP.

Mendes (2021) teve como objetivo compreender e analisar as potencialidades da temática africana nos cursos de formação inicial de professores(as), tendo em vista as disciplinas temáticas específicas e o contato com os(as) docentes responsáveis. Para tanto, realizou uma pesquisa de caráter qualitativo. Os procedimentos metodológicos adotados consistem em revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A autora destaca que a análise das ementas de geografia africana e as entrevistas com os(as) docentes foram parte fundamental no alcance dos objetivos da pesquisa e auxiliaram no entendimento das abordagens geográficas postas em prática e das subjetividades que transcendem os currículos.

Na sequência, organizamos no Quadro 8 os estudos que discutem a temática especificamente, publicados em 2019.

**Quadro 8- Estudos selecionados sobre a BNC-Formação do ano de 2019.**

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autores(as)
2019	Revista de Educação	Currículo, BNCC e <b>Base Nacional Comum de Formação de Professores</b>	Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores.	SILVA, Leda Regina Bitencourt da; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de.
2019	Revista Formação em Movimento	<b>Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):</b> Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar.	Não consta	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no Google Acadêmico. Data 04/01/2022.

Silva e Araújo (2019) trazem em seu estudo como principal objetivo trabalhar com as prescrições de construção curricular da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores. Utilizam-se, para isso, de uma revisão bibliográfica, sendo que o trabalho se organiza em três momentos complementares, discutindo com uma revisitação teórica e epistemológica do conceito de Currículo, BNCC e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Taffarel (2019), em seu artigo de opinião, tece críticas a um texto publicado na Folha de São Paulo no dia 24 de novembro de 2019, em que defende a BNC-Formação. A autora destaca que o referido texto tem a intenção clara de silenciar, ocultar e inverter, para isso argumenta com apoio nas produções e discussões realizadas no meio acadêmico e na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e, também, no manifesto da ANDIFES – através de seu COGRAD - Colégio de Pró-reitores de Graduação -, e do Manifesto1 intitulado “Contra a descaracterização da formação de professores”, assinado por mais de 30 entidades nacionais, em defesa da Resolução 02/2015 e posicionando-se contra o parecer e diretriz aprovada no CNE e encaminhada ao MEC para homologação.

Os dois trabalhos em questão apresentam argumentações sobre a BNC-Formação. Silva e Araújo (2019), no sentido de que a escola está sofrendo mudanças com a BNCC e que é inevitável que o mesmo aconteça com a formação de professores(as), o que precisamos ocupar nosso espaço; e Taffarel (2019), que se coloca contrária ao viés capitalista e dominante impregnado no discurso e na proposta, e defende que ela não seja homologada, defendendo a manutenção da Resolução 02/2015.

No Quadro 9, estão organizadas as informações sobre as produções publicadas em 2020 que discutem a temática pontualmente.

**Quadro 9- Estudos selecionados sobre a BNC-Formação do ano de 2020.**

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autores(as)
2020	Research, Society and Development	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora.</b>	<b>Diretrizes curriculares nacionais;</b> Formação docente; Políticas públicas.	CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da.
2020	Formação em Movimento	Um Modelo Anacrônico para os Cursos de Licenciatura no Brasil: Uma	Educação Básica; Formação de	COIMBRA, Camila Lima.

		análise do <b>Parecer CNE/CP nº 22/2019.</b>	professores; Diretrizes curriculares.	
2020	AmbientalMent e sustentable – Revista Científica Galego-Lusófona de Educacion Ambiental	Possibilidades para Educação Ambiental na perspectiva complexa presentes na <b>BNC-Formação.</b>	Educação Ambiental; Complexidade; Formação de Professores; <b>BNC-Formação.</b>	COSTA, Diego Nogueira da; PEDROSO, Daniele Saheb.
2020	Práxis Educativa	Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da <b>Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica.</b>	Trabalho docente. Gênero. Base Nacional Comum.	DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da.
2020	Pedagogia em Foco	Estado, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: Em discussão a nova <b>Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019.</b>	Estado. Políticas Públicas Educacionais. Formação de professores.	FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido.
2020	Formação em Movimento	A <b>Resolução CNE/CP N. 2/2019</b> e os retrocessos na formação de professores	Política Educacional, Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais	GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto
2020	Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais	Política de formação docente: as novas diretrizes e a <b>base nacional comum</b> instituídas.	Política de Formação Docente, Novas Diretrizes, <b>Base Nacional Comum.</b>	GUEDES, Marilde Queiroz
2020	Revista Práxis Educacional	Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: <b>BNC-Formação</b> em Debate.	Crise; Destruição das forças produtivas; Formação de professores.	LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira.
2020	Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da <b>BNC-Formação.</b>	Políticas de currículo; formação de professores; <b>BNC-Formação;</b> “Abordagem das Lógicas”.	OLIVEIRA, Viviane Borges de; JESUS, Ana. Paula. De.
2020	Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	<b>BNC para formação docente:</b> um avanço às políticas neoliberais de currículo.	currículo; formação docente; <b>BNC.</b>	PIRES, Manuela de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende.
2020	Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação	<b>Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica:</b> dilemas, embates e pontos de vista.	Base Nacional, currículo, formação de professores, cotidiano escolar.	REIS, Graça Regina Franco da Silva; GONÇALVES, Rafael Marques.

	em Educação da UCDB			
2020	Rev. Espaço do Currículo	Educação para a Cidadania Global: desafios para a BNCC e formação docente.	Currículo. BNCC. <b>BNC-Formação.</b> Cidadania Global. Ensino Superior.	SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil.
2020	Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Versões do campo da Didática na <b>Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil.</b>	política curricular; competências; formação de professores.	SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido.
2020	Escritas do Tempo	Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da <b>DCN-BNC.</b>	BNCC; <b>DCN-BNC;</b> Ensino de História; Formação de professores; Desobediência.	VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no Google Acadêmico. Data 04/01/2022.

Cintra e Costa (2020) apresentam reflexões a respeito da formação docente para atuação na Educação Básica (EB), tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, 2015 e 2019, com o objetivo de evidenciar contradições presentes nas DCN e suas implicações para a formação de professores(as) da EB. Sua pesquisa é fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético.

Coimbra (2020) suscita ao debate a formação de professores(as) para a Educação Básica, a partir de uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. São interpretações dialéticas de unidades temáticas que podem materializar o delineamento do perfil de professores(as) para o Brasil, desdobrados posteriormente na aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019. Quais perspectivas são apresentadas por esse marco legal, para a formação de professores(as) no Brasil? Essa é a problematização de seu estudo.

Costa e Pedroso (2020) analisam as possibilidades contidas na Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Curricular para a formação de professores, para a formação de educadores ambientais na perspectiva da complexidade.

Dal'Igna, Scherer e Silva (2020) identificam, descrevem e analisam transformações no trabalho docente no contexto brasileiro atual frente ao avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras, com a análise da Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP – BNC Formação – BNC Professores), por meio de uma leitura crítica fundamentada nos estudos em

docência, nos estudos de gênero e na teoria social contemporânea, especialmente naquelas abordagens relacionadas ao capitalismo cognitivo e ao neoliberalismo como racionalidades organizadoras dos modos de vida e das relações de trabalho.

Freitas e Molina (2020) discutem as recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores(as), realizando uma análise comparativa entre a Resolução CNE 02/2015 e a Resolução CNE 02/2019, criada para atender os desígnios da Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de um trabalho de caráter bibliográfico e documental, e utilizam uma concepção histórico-dialética para a compreensão e análise dos documentos em pauta.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) problematizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores(as) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019 e discutem os principais impactos desta para a formação de professores(as). Tomam como ponto de partida a Resolução CNE/CP n. 2/2015 para identificar as mudanças que envolvem aspectos pedagógicos e políticos para a formação docente.

Guedes (2020) analisa a proposta que deu origem ao novo ordenamento para a formação, a BNC-Formação, com o objetivo de conhecer seus fundamentos, proposituras, possíveis avanços ou retrocesso em relação às DCN/2015, ainda em vigor, utilizando-se de uma investigação de abordagem qualitativa exploratória, com análise de conteúdo para tal.

Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) buscam explicitar a conjuntura de crise estrutural do capital e de destruição das forças produtivas, desenvolvem uma análise dos fundamentos teórico-filosóficos e pedagógicos da atual Base Nacional Comum de Formação de Professores, conhecida como BNC-Formação.

Oliveira e Jesus (2020) problematizam a lógica da racionalidade científica que marca políticas curriculares para formação docente, a BNC-Formação, e problematizam os encaminhamentos defendidos nas políticas curriculares, em defesa de discursos de eficiência/eficácia como respostas às demandas da sociedade por uma educação de qualidade.

Pires e Cardoso (2020) analisam os documentos que compõem o processo de construção da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, perpassando desde a primeira proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica até o parecer final do CNE e a resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Reis e Gonçalves (2020) pensam a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação) em sua proposta inicial e, a partir dela, a BNCC já implantada em sua completude, desde 2019. Organizam o debate em quatro momentos: no primeiro, que essas duas políticas são o retrato de uma razão indolente que está presente nas políticas de currículo e formação estabelecidas por um modelo “eficientista”, o qual retrata concepções de escola, aluno(a), professor(a) e sociedade afastadas de um Estado Social de bem-estar que, entre outros aspectos, deveria ser constituído na diversidade e na diferença cultural; no segundo momento, defendem que é necessário conhecer a BNCC para compreender essa interdependência entre ela e a BNC-Formação; no terceiro, trazem à tona discussões sobre os conceitos de currículo e formação docente; e, por último, destacam que formação de professores(as) deveria estar pautada na ideia de que docentes são produtores de currículos, de seus materiais pedagógicos e dos processos de avaliação, e não meros transmissores do que vem predeterminado pelas políticas educacionais que estão sendo desenhadas para formação docente.

Santiago, Antunes e Akkari (2020) apresentam e debatem o conceito de cidadania global, refletindo sobre as possibilidades para a construção da Educação para Cidadania Global (ECG) no contexto brasileiro, estabelecendo uma relação com os debates curriculares, notadamente aqueles que dizem respeito à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Severo e Pimenta (2020) discutem como se situa o campo da Didática na terceira versão do parecer para revisão e atualização da Resolução CNE/CP n. 02/2015 e na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum da Formação Docente (BNC). Percorrem as contribuições de estudiosos(as) por meio de mapeamento de literatura especializada, sustentando o argumento conceitual de que o campo da Didática, representado pelo componente Didática Geral, institui nos currículos das licenciaturas um foco de problematização teórico-prática da mediação da aprendizagem em contextos concretos, relacionando finalidades, conhecimentos e metodologias educativas.

Vicenzi e Picoli (2020) analisam as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (DCN-BNC) na formação de professores(as) de História, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica.

No que se refere aos trabalhos selecionados do ano de 2021, as informações gerais sobre as produções afins com nosso objeto de estudo foram organizadas no Quadro 10.

**Quadro 10- Estudos selecionados sobre a BNC-Formação do ano de 2021.**

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autores(as)
2021	Formação em Movimento	Curso de Pedagogia no Brasil: Algumas discussões sobre as políticas de formação.	Materialismo histórico; Progressistas; Neoliberais; Diretrizes e <b>BNCC Formação</b> .	ALMEIDA, Miro Souza; SILVA, Maria Eneida da; KOCHHANN, Andréa.
2021	Práxis Educacional	O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências.	Indefinição do nível de formação, <b>Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores</b> , Projetos em disputa.	CARVALHO, Mark Clark Assen de.
2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Implicações da <b>BNC-Formação</b> para a universidade pública e formação docente.	Política Educacional, Currículo, Formação Docente, Universidade	COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva.
2021	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	Treinar professores para aplicar a BNCC as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente.	Formação Docente; Diretrizes Curriculares Nacionais; <b>BNC-Formação</b> ; Revisão de Literatura.	DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda.
2021	Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq	As Novas Diretrizes de Formação de Professores no Brasil: Análise da Implementação da <b>BNC-Formação</b> no Curso de Pedagogia.	<b>BNC-Formação</b> . Políticas públicas. Pedagogia.	DIAS, Amanda Regina Martins; LIMA, Paulo Gomes.
2021	Revista Práxis Educacional	Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a <b>BNC-formação</b> .	Formação de professores. Política educacional. Padronização.	DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.
2021	Revista e-Curriculum	O Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) <b>BNC de formação inicial de professor da educação básica</b> .	Didática, Formação de professor, <b>Resolução CNE 02/2019</b> .	FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline D. N.;
2021	Educação & Linguagem	Uma leitura freireana sobre a <b>BNC-Formação</b> : a persistência no erro epistemológico do bancarismo.	Paulo Freire; BNC-Formação; formação de professores	GOLLO JUNIOR, Ronaldo Antonio; CAMPOS,

				Elisabete Ferreira Esteves.
2021	Formação em Movimento	Base Comum Nacional ou <b>Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica</b> : A quem interessa a inversão de nomenclatura?	Curso de Pedagogia; Formação de Professores; Políticas Educacionais; Diretrizes Curriculares; Base Comum Nacional.	LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha.
2021	Revista Interação	Formação de professores nas licenciaturas e as diretrizes de formação: análise do marco legal atual.	Formação de professores, <b>BNC-Formação</b> , Licenciatura, Marco legal.	MADELA, Angelica; VENTURA, Lidnei.
2021	Revista Educar Mais	<b>Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica</b> : avanços ou retrocessos?	Formação de Professores, Estágio, Prática como Componente Curricular	MARQUES, N. L. R.; ORENGO, G.; MÜLLER, M. G.; BUSS, C. da S.; VAZ DA SILVA, M. A. B.
2021	Revista Ensin@ UFMS	Reflexões sobre os impactos da <b>Resolução no 02/2019</b> na Formação Inicial Docente.	Formação Inicial Docente, <b>BNC-Formação</b> , Competências.	MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Margrinelli; VIDAL, Nathalia Cristina; SILVA, Analgia Miranda da.
2021	Open Journal of Mathematics and Physics	Uma proposta para a implementação da <b>BNC-Formação 2019</b> .	<b>BNC-Formação</b> , licenciaturas, currículo.	NAKASHIMA, R. H. R.; LOBO, M. P.
2021	Educação em Revista	O Não Lugar da Formação Ambiental na Educação Básica: Reflexões à Luz da BNCC e da <b>BNC-Formação</b> .	Base Nacional Comum Curricular, Formação docente, Educação Ambiental.	NEPOMUCEN O, Aline Lima de Oliveira, et al.
2021a	Revista on line de Política e Gestão Educacional	<b>A BNC-Formação</b> e a Formação Continuada de Professores.	<b>BNC-Formação</b> . Formação continuada. Políticas de formação de professores.	NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia.
2021	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	BNCC, Reforma do Ensino Médio e <b>BNC-Formação</b> : um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado.	Não consta	OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia.
2021	Formação em Movimento	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores.	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação de professores</b> ; Formação por competências; Profissionalização docente.	PENNA, Adriana Machado; et al.

2021	Cadernos de Estágio.	Configurações do Estágio Supervisionado nas <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.</b>	Formação de professores de Geografia, Estágio Supervisionado, DCN, Organização curricular.	PIRES, Lucineide Mendes.
2021	Revista Práxis Educacional	As <b>DCN/2019 para a formação de professores</b> tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia.	Diretrizes; Curso de pedagogia; Formação de professores.	PORTELINHA, Ângela Maria Silveira.
2021	Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências	Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as <b>BNC Formação Inicial</b> e Continuada para Controle e Padronização da Docência.	Formação de Professores, <b>Base Nacional Comum da Formação de Professores</b> , Base Nacional Comum da Formação de Professores-Formação Continuada, BNCC	RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana.
2021	Cadernos Cajuína	Política Curricular de Formação de Professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma análise crítica da <b>BNC das Licenciaturas.</b>	Políticas Curriculares. Licenciatura. Formação de Professores.	SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, Angélica Lyra de; ARAÚJO, João Fernando de.
2021	Educar em Revista	Ensinar História na <b>Base Nacional Comum de Formação de Professores</b> : a atitude historiadora convertendo-se em competências.	Ensino de História. Base Nacional Comum Curricular. <b>Base Nacional Comum de Formação de Professores.</b> Competências. Atitude Historiadora.	SANTOS, Maria Aparecida Lima dos.
2021	Práxis Educacional	<b>Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores</b> : padronizar para controlar?	Artesania docente, Formação cultural, política de formação de professores	SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza.
2021	Revista Práxis Educacional	Crise Conjuntural e Estrutural do Capitalismo: Luta pela Base Nacional.	Formação de Professores; ANFOPE; <b>Base Nacional Comum.</b>	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza; LUZ, Sidnéia Flores.
2021	Estudos IAT	Sobre Formação de Professores ( <b>Diretriz 02/2015 e 02/2019 CNE/MEC</b> ) e Organização Estudantil (Portaria Nº 831/2021 SEC/Bahia): Contribuição ao Debate.	Diretrizes formação de professores. Portaria Nº 831/2021. Auto-Organização dos estudantes	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LUZ, Sidnéia Flores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no Google Acadêmico. Data 04/01/2022.

Almeida, Silva e Kochhann (2021) discutem algumas concepções críticas e emancipatórias para analisar as atuais DCN e BNC para a Formação Inicial de Professores instituídas pela Resolução CNE/CP n. 02/2019, a partir da questão: “quais são as implicações dessa resolução para o curso de Pedagogia?”. Fundamentam-se no materialismo histórico-dialético.

Carvalho (2021) discute as políticas de formação do(a) professor(a) da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na educação superior no Brasil, analisa as políticas de formação de professores(as), partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e um conjunto de outros textos legais, tais como a Resolução/CNE 01/2006, a Resolução/CNE 02/2015 e, mais recentemente, a Resolução/CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Costa, Mattos e Caetano (2021) analisam a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e suas implicações para a universidade pública e formação docente.

Deconto e Ostermann (2021) discutem as novas diretrizes curriculares nacionais de formação de professores(as), aprovadas em dezembro de 2019, por meio de revisão de literatura e de trabalhos que analisaram essa legislação, traçam um panorama dos principais aspectos envolvidos nas críticas acerca dessa política de formação e caracterizam e problematizam as diretrizes e o modelo formativo subjacente em torno de oito tópicos estruturantes que permitem compreender os princípios que os embasam, o contexto de produção, as narrativas estabelecidas para justificar o novo projeto formativo, a concepção de competências, o alinhamento à educação básica e a visão de prática e valorização docente.

Dias e Lima (2021) analisam a implementação da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação) nos cursos de Pedagogia das instituições públicas e privadas no município de Sorocaba/SP, considerando o período de 2019 a 2023, prazo legal para implementação previsto na Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, realizando entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia em atuação no período delimitado.

Diniz-Pereira (2021) analisa a nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de formação de professores(as) da educação básica no Brasil, a partir do contexto político conservador que se instalou no país após o golpe de 2016 e a consolidação desse golpe por meio do resultado das “eleições” presidenciais de 2018 que levou a extrema direita de volta ao poder. O autor destaca que, alinhados à chamada “ideologia de

mercado”, os governos que se sucederam a partir do golpe de 2016 abraçaram o discurso de assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), e isso certamente representou o retorno à tentativa de homogeneizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores(as) no país.

Franco e Mascarenhas (2021) analisam a recente Resolução CNE 02/2019, que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, desvelam as intencionalidades político-ideológicas contidas no referido documento.

Gollo Junior e Campos (2021) problematizam a BNC-Formação, de caráter pragmatista, para o desenvolvimento de competências e habilidades nos cursos de licenciatura, revelando seu aspecto regulatório. Os autores, com o aporte teórico de Paulo Freire, abordam termos progressistas, como autonomia e criticidade, apropriados pelos grupos (neo)liberais-conservadores que participam da formulação de políticas educacionais, atribuindo a esses termos significados que se vinculam à lógica empresarial da educação.

Lopes e Rivas (2021) destacam que o cenário presente das políticas de formação docente está relacionado com projetos formativos que expressam tensões, disputas e interesses em jogo para a sua implementação. Destacam ainda que o tema decorre de estudos de pós-graduação em educação e no contexto do grupo de estudos e pesquisas em uma universidade pública paulista, e analisam as atuais normativas nacionais no campo da formação de professores(as), principalmente na área da Pedagogia.

Madela e Ventura (2021) buscam compreender as transformações ocorridas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as) - licenciaturas, nos anos de 2015 a 2019, assim como refletem sobre a formação de professores(as) e o trabalho docente. Identificam e descrevem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as) - licenciaturas, nos anos de 2015 -2019; refletem sobre a BNC-Formação para as licenciaturas, e analisam as implicações das novas diretrizes para a práxis docente.

Marques *et al.* (2021) contextualizam a política de formação de professores(as) da Educação Básica no Brasil fazendo uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação de 2001 até 2019, tendo como foco principal a discussão do entendimento de prática como componente curricular nesses documentos. Os autores apresentam uma análise do tempo dedicado à

prática ao longo dos cursos, bem como dos deslocamentos do conceito de prática nos documentos.

Martinez, Vidal e Silva (2021) destacam que a formação docente no Brasil é lócus de disputas e relações de poder, e, a partir de uma abordagem qualitativa, discutem e fomentam o debate sobre a concepção de formação de professores(as) presente na Resolução no 02/2019 (BNC – Formação), assim como inferem que a resolução alinha a formação docente para uma estrita reprodução de competências impostas pela BNCC e BNC-Formação, o que retira os(as) professores(as) da centralidade de seu trabalho e restringe a intelectualidade da profissão docente.

Nakashima e Lobo (2021) apresentam uma interpretação para auxiliar na implementação da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nepomuceno *et al.* (2021) destacam que os lugares ocupados pelas discussões no currículo dizem muito sobre a intencionalidade e sobre os interesses que circundam os documentos norteadores da educação brasileira. Os autores, com base no aporte teórico relacionado ao pensamento complexo e à Educação Ambiental crítica, analisam a identificação do lugar ocupado pela formação ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nogueira e Borges (2021a) destacam que as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), têm descaracterizado a formação docente, defendida historicamente pela categoria. Os autores propõem uma reflexão sobre a nova BNC-Formação e seus possíveis impactos na formação continuada de professores(as).

Ostermann e Rezende (2021) destacam em um editorial que as diversas políticas engendradas na atualidade, como a BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação, fazem parte de um pacote privatista, utilitarista e minimalista, que precisa ser revogado.

Penna *et al.* (2021) chamam a atenção para o fato de que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física/DCNs/EF não devem ser tomadas como um fenômeno isolado do quadro mais amplo dentro do qual emerge um conjunto de políticas com vistas ao controle, à precarização e ao esvaziamento da formação de professores(as).

Os autores destacam que essas políticas visam naturalizar e difundir mecanismos da formação por competências, da meritocracia e da profissionalização da ação docente, mecanismos estes que atuam para o avanço da exploração do trabalho, alinhado às necessidades do mercado na atual fase capitalista.

Pires (2021) destaca que, com as recentes legislações e seus diferentes desdobramentos para os cursos de Licenciatura em Geografia, aprofunda-se a necessidade de compreender como o Estágio Supervisionado tem sido considerado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (DCN), em nível superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O autor analisa as três resoluções que instituem as DCN para a formação de professores(as), e apresenta questões diversas que rebatem nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Licenciatura em Geografia, impondo novos desafios para a sua materialização como um componente curricular do processo formativo, que proporciona a articulação sistemática entre teoria e prática, entre formação inicial e atuação profissional.

Portelinha (2021) analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP Nº 02/2019 e as implicações para o curso de Pedagogia, retoma os princípios e as concepções construídas pelo movimento dos educadores e que condicionaram a organização desse curso, problematiza as tensões e as perspectivas para o curso de Pedagogia com base no contexto histórico, político e social no qual são forjadas as novas diretrizes, e adota a análise crítico-dialética. Destaca dois aspectos que se articulam na materialidade do processo formativo: o teórico-científico e o prático organizacional.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) retomam e atualizam o debate na busca de se fomentar a continuidade do mesmo entre pesquisadores(as) e professores(as) do campo da Educação em Ciências acerca das recentes políticas públicas curriculares voltadas para a formação de professores(as) que têm sido elaboradas e aprovadas sem diálogo com as comunidades escolares e de pesquisa.

Santos (2021) enfatiza que as políticas curriculares contemporâneas têm apresentado narrativas que projetam um perfil profissional voltado ao “novo” modelo de professor(a), assim como os sentidos de docência têm sido fixados através da centralidade que alguns significantes vêm assumindo na estruturação dos currículos voltados à Educação Básica e à formação de professores(as). Desse modo, a autora observou como o significativo atitude historiadora, elemento central no discurso voltado ao componente de História presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao ser aproximado do

significante competência, presente na Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP), incorpora, em processos de tradução e recontextualização de caráter híbrido, sentidos calcados na pedagogia neotecnista.

Santos, Araújo e Araújo (2021) compreendem o conceito de infância e criança, bem como tencionam ainda refletir sobre a formação de professores(as) que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva das políticas curriculares voltadas a formação de professor(a), a BNC-Formação.

Simionato e Hobold (2021) discutem a padronização da formação inicial dos professores(as), imposta pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 e Resolução CNE/CP nº 02/2019, como uma “grade” formativa que retira o sujeito e a subjetividade docente do centro do processo formativo, concentrando atenções na dimensão técnica da formação com competências e habilidades predefinidas e estabelecendo estandartes que poderão ser utilizados numa avaliação docente de larga escala em forma de auditoria.

Taffarel, Carvalho e Luz (2021) enfatizam que a formação inicial e continuada de professores(as) mantém nexos e relações com a crise estrutural do capitalismo e a especificidade da crise conjuntural no Brasil, e que, na particularidade da política educacional, esta avança a precarização do trabalho e da formação de professores(as). Destacam algumas mediações que estão contidas na disputa dos rumos de projeto de formação de professores(as) e defendem uma proposição crítica superadora apresentada pela ANFOPE.

Taffarel e Luz (2021) tratam do alinhamento das medidas educacionais com a política ultra neoliberal fundo-monetarista que está contribuindo com a destruição da educação pública no Brasil, e apresenta elementos sobre normatizações que necessitam ser cautelosamente examinadas porque podem estar contribuindo com esse processo, que precisa ser contido.

Os estudos apresentados no ano de 2020 e 2021 transitam por diferentes frentes, como análises das diretrizes curriculares para a formação de professores(as); análises comparativas entre as DCN de 2015 e de 2019; reflexões acerca da relação existente entre a BNCC e BNC-Formação; análises dos fundamentos teórico-filosóficos e pedagógicos; as implicações nas universidades, nos cursos superiores de pedagogia e licenciaturas em geral; implantação e implementação nos cursos de licenciaturas; estágios supervisionados e residência pedagógica; as possíveis implicações no campo da didática assim como na formação de professores(as); as políticas educacionais, políticas curriculares, políticas de formação de professores(as). Também são abordados determinados conceitos na BNC-

Formação, como complexidade na formação, gênero, de infância e de criança, de professor(a), cidadania global, sustentabilidade, capitalismo cognitivo e ao neoliberalismo como racionalidades organizadoras dos modos de vida e das relações de trabalho; pacote privatista, utilitarista minimalista; conservadorismo; ideologia de mercado; habilidades e competências; tecnicismo; propostas alternativas a BNC-Formação.

Retomando as categorias construídas e elencadas na primeira busca, somadas às contribuições trazidas pelos trabalhos selecionados na segunda busca, temos as seguintes categorias: análise da proposta antes de ser aprovada; análise das DCN para a formação de professores(as), assim como implicações na didática geral e estágio supervisionado; das políticas neoliberais; implantação das DCN e BNC-Formação nos cursos de licenciatura; propostas de implantação alternativas, resistências.

Deprendemos, a partir da análise das produções acadêmico-científicas, que a BNC-Formação está na contramão de proposições de formação inicial e contínua pautadas na construção da autonomia e emancipação docente que contribua com o desenvolvimento profissional docente já existentes no Brasil e demais países da América Latina.

Consideramos necessário resistir ao desmonte, à destruição da universidade pública e dos atuais cursos de licenciaturas; nos contrapor à implementação da BNC-Formação que desqualifica e degrada o processo de formação e profissionalização do magistério na educação básica, contribuindo para precarizar substancialmente as condições de trabalho, principalmente nas escolas públicas. Destacamos ainda ser necessário uma maior discussão no meio acadêmico sobre o tema, devido a sua escassez, pois essas mudanças impostas poderão afetar substancialmente as licenciaturas e conseqüentemente a formação inicial docente, caso não haja uma resistência organizada e concisa, que vislumbre uma educação de qualidade, dialógica, humana e referenciada socialmente.

### **3.1. Estado da questão: por caminhos virtuais, as *lives* sobre o tema.**

Nosso intuito em realizar o Estado da Questão com as *lives*, palestras virtuais organizadas pelas Universidades Federais Brasileiras, foi de buscar um referencial teórico conciso, que possa subsidiar nossas discussões e reflexões críticas acerca da temática

Formação Inicial de Professores(as) frente à BNC-Formação. O motivo da escolha pelas *lives* e palestras virtuais se deu pela carência das produções científicas como livros, teses, dissertações que contemplem o tema em questão devido a sua atualidade, assim como pela grande difusão em meio à pandemia dessas discussões realizadas por pesquisadores e universidades federais brasileiras via meio virtual, tornando-se campo fértil para nos debruçarmos de forma a adaptar a análise dessa produção de caráter inovador na utilização do Estado da Questão para tal.

Para tanto, realizamos nossa pesquisa na plataforma de vídeos denominada *YouTube*, considerada a maior nessa categoria de vídeos. Para a busca na plataforma, utilizamos os descritores “BNC-Formação” e “Resolução CNE 2/2019”. A pesquisa foi realizada em 2020, e encontramos 14 produções dessa categoria que abordavam nossa temática, que foram proferidas em variados eventos organizados por universidades federais brasileiras e publicizados na plataforma de vídeos denominada *YouTube*, como congressos, seminários, painéis temáticos, semanas acadêmicas, webinários, rodas de diálogos, programas virtuais de formação, e Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura, listados no Quadro 11.

Ao analisarmos as universidades federais encontradas, temos 4 produções organizadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1 pela Universidade de Brasília (UNB), 1 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 1 pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 1 pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 1 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 1 pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 1 pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), 1 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

**Quadro 11- Produções encontradas no *YouTube* – Descritores “BNC-Formação” e “Resolução CNE 2/2019”.**

Data	Instituição	Título	Autores
22/05/2020	UFBA - TV UFBA Congresso virtual UFBA	Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: Análises críticas e propositivas <a href="https://youtu.be/97RY4dXYf04">https://youtu.be/97RY4dXYf04</a>	Roberto Sidnei Macedo, Herbert Gomes da Silva, Ines Barbosa de Oliveira, Noemi Pereira de Santana (UFBA)
05/07/2020	Unipampa Webinário promovido pela PROGRAD	Novas DCNS das Licenciaturas na Formação de Professores <a href="https://youtu.be/QhYwC-aN9rl">https://youtu.be/QhYwC-aN9rl</a>	Mozart Neves Ramos (USP)(CNE)

06/06/2020	UFU - FACED	As DCNs 2019 para a Formação de Professores: Precarização da Profissão e Resistência <a href="https://youtu.be/S5bdrN8coyw">https://youtu.be/S5bdrN8coyw</a>	Paulo Celso Costa Gonçalves (UFU); Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP)
09/06/2020	UFU - PROVIFOR	Resolução CNE 2/2019: que formação de professores/as é essa? <a href="https://youtu.be/IcsEpOxslHc">https://youtu.be/IcsEpOxslHc</a>	Camila Lima Coimbra; Marina Antunes; Sérgio Inácio Nunes (UFU)
10/07/2020	UFRPE - Rodas de Diálogos - PPGE UFRPE	Formação de professores de ciências: a BNC - Formação de Professores, as propostas dos grupos de pesquisa e o que pensam os professores <a href="https://youtu.be/uslz9Yhaoc0">https://youtu.be/uslz9Yhaoc0</a>	Elisângela Bastos M. Espíndola; Maria Marly de Oliveira; Monica Lopes Folena Araújo; Zélia Maria Soares Jófili (UFRPE)
24/09/2020	UNB - Semana UNB 2020	BNC-Formação: críticas e debates para a construção da profissionalidade <a href="https://youtu.be/7mLZN85S-VA">https://youtu.be/7mLZN85S-VA</a>	Magali Aparecida Silvestre (Unifesp Campus Guarulhos) e Shirleide Cruz (UnB)
23/10/2020	UFU - Pontal Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado – SEPEES	Reflexões sobre a BNC da Formação no contexto da Universidade Federal de Uberlândia <a href="https://youtu.be/yiDMJKYR-ww">https://youtu.be/yiDMJKYR-ww</a>	Camila Lima Coimbra (UFU)
11/11/2020	UFAM - XI Semana Acadêmica do ICB UFAM	Análise de políticas de centralização curricular: Em foco a BNCC de Ciências e BNC-Formação <a href="https://youtu.be/CcM-9FgMF8o">https://youtu.be/CcM-9FgMF8o</a>	Larissa Zancan Rodrigues (UFSC)
13/11/2020	UFRGS - I Seminário sobre a BNC-Formação da RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019	I Seminário sobre a BNC-Formação da Resolução CNE/CP 2/2019 <a href="https://youtu.be/2MsL98W9nG0">https://youtu.be/2MsL98W9nG0</a>	Maria Beatriz Luce (UFRGS)
18/11/2020	UFU - PROLICEF FAEFI	Novas DCN's para Educação Física: Implicações na Formação Docente <a href="https://youtu.be/nJ3cSiOGmK0">https://youtu.be/nJ3cSiOGmK0</a>	Marina Ferreira de Souza Antunes (FAEFI/UFU); Sérgio Inácio Nunes (FAEFI/UFU)
20/11/2020	UFCG - I seminário de ensino em geografia	BNCC e BNC Formação <a href="https://youtu.be/0gFCALEUct0">https://youtu.be/0gFCALEUct0</a>	Ana Giordani (UFF), Wiliam Simões (UFFS)
07/12/2020	UFMG - Seminário Collicen Fac. de Educação	A resolução nº2/2019 e seus impactos <a href="https://youtu.be/AtuNSwJc22w">https://youtu.be/AtuNSwJc22w</a>	Samira Zaidan; Júlio Emílio; (UFMG)

07/12/2020	Unifesp - I Seminário Unifesp e a Formação de Professores para a Educação Básica	Temas: as DCN para a Formação Inicial de Professores, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e o futuro da formação inicial de professores da Educação Básica <a href="https://youtu.be/u4tlr-AoS0A">https://youtu.be/u4tlr-AoS0A</a>	Luiz Dourado (UFG)
11/12/2020	UFPB - Painel DHP/UFPB	Implicações da BNC - Formação para o Curso de Pedagogia <a href="https://youtu.be/082L9uuKJ-A">https://youtu.be/082L9uuKJ-A</a>	Geovana Melo (UFU), Cristina D'ávila (UFBA)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no *YouTube*. Data 03/01/2021.

Na palestra realizada no Congresso Virtual UFBA intitulada “Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: Análises críticas e propositivas”, Oliveira (2020) inicia sua fala retomando a Resolução nº 2 de 2015, destacando que esta reflete a trajetória do campo e os debates plurais e democráticos do período; compreende a formação como integrada e interdisciplinar, formação para educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico; preconiza o princípio da articulação entre a teoria e prática como uma unidade do saber docente (valorização da prática na formação); assume uma visão da pesquisa como forma de produção de conhecimento e de formação (eixo da formação de professor(a) pesquisador(a)); tem uma visão da docência como base da formação nas licenciaturas diversas (centralidade dos conhecimentos pedagógicos e da superação do modelo 3 + 1).

A Resolução nº 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), teve um tempo recorde de elaboração e discussão (setembro e novembro de 2019); é um retrocesso conservador, política e epistemologicamente: a virada autoritária e conservadora e o recuo político e científico da formação; as mudanças de distribuição de carga horária com incentivo ao praticismo e à obediência a BNCC.

Oliveira (2020) arguiu sobre o papel da BNC-Formação na atual política educacional; traz várias críticas sobre ela, e finaliza trazendo as fragilidades das imposições e os caminhos da transgressão, no sentido de oferecermos uma resistência a sua implantação.

Macedo (2020) inicia sua fala sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores(as), anunciando que se trata de mais uma tragédia anunciada e

o imperativo da infelicidade, e na sequência elenca vários argumentos que justificam essa tragédia de forma bem pontual.

Macedo (2020) desenvolve sobre a infidelidade, destacando que ela é vital para a continuidade da espécie, a traição (Nilton Bonder, “A Alma Imoral” Ed. Rocco 1998). Desenvolve a traição conforme Jacques Ardon, e a teoria-ação curricular formácceanista; atuando nas brechas, nas frestas, nas fissuras, negar, repostular, propor e explicar de forma rigorosa as opções e escolhas autorizantes em função de especificidades contextualistas, e com isso descontextualizar e recontextualizar esses textos de horrores. A proposta de Macedo (2020) é aplicar os mesmos princípios referentes à infidelidade/traição em relação à BNC-Formação.

Silva (2020) continua o debate fazendo um convite a uma reflexão acerca das DCN para Formação inicial de professores(as), destacando que é um documento isolado de qualquer referencial do histórico da formação de professores(as) e da política curricular, também voltada para a implementação da ação docente.

Silva (2020) sinaliza que há no documento uma separação entre currículo e formação, porém isso é proposital; há uma intenção de amarrar a formação docente a essa visão tecnocrata, acrítica da construção dos saberes, da construção de um profissional dedicado à educação. Alerta-nos para o fato de que há uma tônica muito perigosa, porque toda normativa tem um páreo financeiro e isso é um problema; quando temos uma diretriz de formação de professores(as) que pauta princípios, limita aquilo que tem que ser a formação, é obvio que os sistemas educacionais e financeiros vão amarrar essa métrica a formas de financiamento.

Segundo Silva (2020), há três pontos que caracterizam o documento para uma formação tecnocrata de educação: esterilização socio-crítica-reflexiva, desprofissionalização do campo docente e responsabilização individual. Silva (2020) finaliza sua arguição trazendo proposições, enfatizando que todas as esferas da formação de professores(as) devem valorizar e resguardar o campo profissional docente e nas formações iniciais e contínuas, e que as novas DCN deveriam ser suspensas, e ser promovida uma construção democrática dessas DCN, com diálogo, coletivamente, com os profissionais da educação.

A palestra promovida pela PROGRAD da UNIPAMPA propôs o debate das novas DCN para a formação inicial de professores(as), com o relator do parecer e da Resolução nº 2 de 2019, o Professor Mozart Neves Ramos.

Ramos (2020) inicia suas reflexões sobre “As novas DCN das licenciaturas na formação de professores” destacando que fez parte da sua construção e elaboração, que faz parte do CNE e foi relator dessa matéria da formação inicial. Ele expôs sobre a razão que foi colocada pelo CNE para sua elaboração, já que ainda estava em curso a resolução de 2015. Segundo Ramos, com o advento da BNCC, trazendo 10 competências gerais que todos os estudantes deveriam desenvolver, o CNE entendeu que se deveria repensar e atualizar o parecer e a resolução 02/2015. Foi por essa razão, principalmente pela BNCC, que o CNE teve que repensar o parecer da resolução 02/2015.

De acordo com Ramos (2020), 2019 foi um ano marcado por muitas apresentações do parecer, o qual teve oito versões. Assim, foi fruto de vários debates, em vários fóruns. A oitava versão foi submetida ao Conselho Pleno e aprovada por unanimidade, no final de 2019, sendo homologada também sua resolução em 2019. A base central da construção desse parecer da formação inicial tem como estrutura três grandes dimensões: a dimensão do conhecimento profissional; da prática profissional; e do engajamento profissional.

Ramos (2020) relata que as dimensões foram basilares para a construção do parecer e, portanto, da própria resolução da formação inicial, e que para cada uma dessas dimensões foi construída uma matriz de competências específicas. Para cada competência específica, foi atribuído um conjunto de habilidades que, quando desenvolvidas, levam a essa competência específica.

Segundo Ramos (2020), esse foi um trabalho bastante discutido entre os membros da sociedade civil organizada, dentre os quais destaca o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Ele fez questão de registrar que houve uma ampla discussão com as universidades, com todas as universidades públicas e particulares, com as academias, por exemplo, a Academia Brasileira de Ciências, e com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Segundo Ramos, essa discussão levou a um conjunto de matrizes que já estão postas e devem ser do conhecimento de todos, já que o parecer foi homologado e publicado no diário oficial de dezembro de 2019.

Ramos (2020), ressaltando sua vivência de quase 36 anos na Educação, destaca alguns pontos motrizes para o desenvolvimento da resolução: desfragmentação da formação docente; potencialização da prática docente; garantia da prática docente na Educação a Distância; garantia de carga horária de 3200 horas nos cursos de licenciatura; garantia de segunda licenciatura para já licenciados com 560 horas, sendo 200 horas de prática; avaliação (exame de cursos) para as licenciaturas.

Conforme Ramos (2020), caberá ao INEP preparar um novo ENADE capaz de medir se eventualmente esses(as) futuros(as) professores(as) formados(as) com base nessas matrizes de competências efetivamente desenvolveram, além dos aspectos cognitivos esperados, as competências tão necessárias para viver e trabalhar no século 21. Acredita que o INEP deve estar preparando essa novidade, já que isso está posto no artigo 26 da Resolução 2/2019. Conclui sua fala dizendo que respeita todos os posicionamentos contrários, como os da ANFOPE e da ANPEd, e que já sabia que um tema tão apaixonante como a formação de professores(as) não teria uma unanimidade. A respeito das universidades que já haviam implantado a Resolução 2/2015, considera a possibilidade de que essas universidades precisariam fazer as adequações necessárias, porém sem precisar revogar na íntegra todo o trabalho já efetivado.

A palestra seguinte foi proferida no Projeto FACED Presente!, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, pela Professora Helena Costa Lopes de Freitas da UNICAMP. Freitas começa sinalizando a que veio o golpe de 2016, e elenca consequências de profundas reformas que caracterizam o desmonte do Estado: enxugamento e destruição do Estado, entrega das riquezas nacionais, terceirização do trabalho docente, fim da vinculação de recursos, revisão do FUNDEB, intensificação da entrega de escolas para Organizações Sociais, comprometendo a educação como um direito e um bem público, o presente e o futuro da educação pública de gestão pública.

Freitas (2020) inicia sua fala sobre “As DCN 2019 para a Formação de Professores: Precarização da Profissão e Resistência”, para os cursos de Pedagogia e licenciaturas, falando sobre a realidade contraditória que a pandemia nos traz. Destaca também sobre a importância dos movimentos sociais dos educadores, destacando a defesa histórica da ANFOPE na luta por uma política nacional de formação de caráter sócio-histórico, emancipador, com uma concepção de formação que desafia os educadores para um compromisso ético e político com um projeto histórico de sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade que rompa com as amarras atuais impostas pelo capitalismo.

Em seguida, Freitas (2020) faz um resgate histórico sobre essa conjuntura neoliberal que nos assola e vem ditando as regras do jogo, refém dos ditames do capitalismo e suas crises, principalmente pelos problemas globais que assolam a humanidade. Dessa forma, entende que não temos outra forma de pensar a saída dessa crise, senão a de substituir o capitalismo e desenvolvermos uma luta antissistêmica.

Freitas (2020) indaga: “como debatemos essa questão das diretrizes, principalmente da pedagogia, no interior da DCN da BNC-Formação de 2019?”. Começa

lembrando a reforma do ensino médio e suas consequências para a educação, as perdas relacionadas com a formação de docentes e seu eminente alinhamento à BNCC, em um círculo de precarização dos processos educativos sistematizados, em que se admite baixa formação teórica. A professora ressalta a precarização desses processos, nos quais o conhecimento tácito docente substitui sua formação qualificada, com restrito acesso à teoria, com um trabalho intelectual pouco complexo, que tira a importância das teorias, das meta-narrativas, e colocam ênfase nas individualidades, nos acontecimentos, no provisório, no “aqui agora”, no momentâneo.

Na sequência, a professora elenca vários pontos que considera como cruciais e que precisam ser combatidos, enfrentados, que depreciam ainda mais a educação, no sentido de que temos que recusar e subverter a BNCC e a BNC-Formação para construir outras e pensar em outras áreas de formação dos estudantes de licenciaturas. Anuncia, ainda, que está por vir uma reformulação nas diretrizes da pedagogia, assim como alteração na carreira do magistério, com alinhamento à BNCC também nos programas de pós-graduação; é a parte grave da formação continuada.

Por fim, de acordo com Freitas (2020), não devemos implementar as DCN (diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores) de 2019; que devemos examinar as DCN de 2015, observando em que ponto estamos em relação a ela, seja no âmbito da pedagogia, seja nas licenciaturas, e, assim, avançar para proposições que possam criar outros espaços nas universidades. Freitas enfatiza que precisamos pensar como formar os formadores, como criarmos possibilidades para quem atua na licenciatura. Ela nos conduz a muitas reflexões importantes, como, por exemplo: como é que se dão as pesquisas quando nós temos nas universidades públicas o tempo integral de dedicação ao ensino/pesquisa/extensão? Qual é o caráter da extensão? Como nós nos posicionaremos frente a uma diretriz que nos relega apenas para a pós-graduação e ainda sintonizada com a BNCC? Nós podemos ter projetos de extensão com as redes públicas?

A próxima palestra faz parte do Programa Virtual de Formação-PROVIFOR/UFU, organizada pela PROGRAD da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, intitulada “Resolução CNE 2/2019: que formação de professores(as) é essa?”. Tem sua base nas discussões de um grupo da UFU que participou de uma audiência pública em Brasília, o qual construiu um texto para o CNE, sem, todavia, representar o posicionamento do Fórum de Licenciaturas da UFU.

Nunes (2020) inicia sua fala apontando que está dividida em três momentos: o primeiro, em relação a audiência pública ocorrida em Brasília sobre a Resolução CNE

2/2019; na segunda parte, discorrerá sobre a posição do Fórum de Licenciaturas sobre a audiência de Brasília no CNE; e, por fim, refletirá acerca da questão norteadora, “Que formação de professores é essa?”.

Nunes (2020) destaca que a Resolução do CNE 02/2019 foi aprovada em 7 de novembro de 2019, menos de um mês após a audiência pública, e questiona sobre esse processo de diálogo. Ele ressalta que um conselho chamado de pleno deveria ser aquele que escuta o que os(as) professores(as) e formadores(as) têm a dizer; que considera a posição de entidades responsáveis por discutir e produzir conhecimento. Como isso não aconteceu, não podíamos esperar nada diferente: um documento contrário a nós e a nossa visão de formação.

Segundo Nunes (2020), trata-se de um produto de um CNE que fecha os olhos para as entidades que são referência na produção de conhecimento e na formação de professores(as), o que por si só já é o suficiente para perceber o estrago que irá causar na formação de professores(as) de nosso país. Uma formação que tem a centralidade na prática pela prática, no aligeiramento da formação teórica, no praticismo; que constitui uma medida prescritiva, buscando o aumento do controle do que se ensina. Essas diretrizes seguem uma lógica mercantilista, reflexo da própria composição dos membros do CNE, voltados para a iniciativa privada.

Já Antunes (2020) inicia sua fala com duas questões principais: que formação é essa? Que tempo é esse? Ao responder, indica que o processo de elaboração das diretrizes para formação foi um processo totalmente aligeirado, e que não havia uma necessidade de promulgação de uma outra resolução nesse momento.

Antunes (2020) destaca que a resolução é prescritiva, tanto no trato dos princípios da política de formação de professores(as) como nos princípios da organização curricular, os quais estão alicerçados na implementação da BNCC. Isso quer dizer que pressupõe aprendizagens essenciais e competências compostas por três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional.

De acordo com Antunes (2020), estamos vivenciando uma onda de políticas neoliberais lideradas pela racionalidade privada, que refletiu no setor educacional promovendo o gerencialismo performativo, ou o gerencialismo que se configura em processos de mercadorização, mercantilização da oferta, privatização, ecomunicação do currículo escolar, controle central do ensino e da aprendizagem, presentes tanto na BNCC quanto na Resolução 2/2019.

Segundo Antunes (2020), a BNCC acirrou ainda mais esse processo neoliberal que já estava em curso na política educacional brasileira desde a década de 1990, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação em larga escala e do controle do trabalho docente. No mesmo sentido, a resolução 2/2019 busca colocar esse estado gerencial em andamento, já que aponta uma formação totalmente atrelada com a BNCC: no documento, o termo BNCC aparece 23 vezes. Essa nova resolução aponta para a epistemologia da prática, contrariamente à articulação entre teoria e prática que ocorria na resolução 2/2015. O documento propõe dissociação entre teoria e prática, e, ao valorizar a prática, explicita ainda mais essa dicotomia. Portanto, os avanços obtidos na práxis educacional são totalmente perdidos nessa atual resolução.

Finaliza dizendo ser possível perturbar os consensos políticos; pondera que nós, como coletivo, podemos perturbar esse consenso posto tanto na BNCC quanto na Resolução 2/2019, e que temos elementos para nos ajudar nas estratégias para o enfrentamento, que deve se dar no coletivo.

Coimbra (2020) inicia seu discurso destacando que abordou as questões específicas da resolução 2/2019, mas com o enfoque de analisá-la, e não de descrevê-la. Retomando o contexto das falas anteriores, propôs trazer alguns elementos para que a universidade possa pensar estratégias frente à situação posta.

Coimbra (2020) faz tessituras históricas sobre os modelos de formação de professores(as) que temos no Brasil desde a década de 1930, nessa época com um modelo conteudista; em 2002, houve o modelo de transição; em 2015, o que a autora chama de modelo de resistência, e por fim, o de 2019, denominado pela autora de modelo anacrônico.

Conforme Coimbra (2020), esse modelo anacrônico, presente na resolução 2/2019, carrega a ideia de neotecnicismo pedagógico, porque reduz muito a formação de professores(as) a uma dimensão que chamamos de experimental, instrumental ou pragmática, a partir do momento em que coloca a ênfase nas competências e nas habilidades. Isso porque, se há a ideia de uma relação estabelecida com a BNCC, é devido à indicação de competências e habilidades, completando a ideia do modelo anacrônico, com incoerência entre os princípios, meios e os fins. As coisas aparentam estar descoordenadas no meio dessa resolução, não sendo possível identificar nela uma coerência.

A professora encerra respondendo à pergunta inicial, “Que formação é essa?”, retomando a Professora Guiomar: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Essa frase,

segundo ela, resume um pouco o modelo anacrônico da resolução de 2019 para a formação de professores(as) no Brasil. É um fazer pelo fazer, contrapondo a compreensão de que a formação nas universidades federais tem um caráter muito teórico. O parecer diz que todo sistema é um fracasso, e responsabiliza o(a) professor(a) por esse fracasso, por isso muda a formação de professores(as) trazendo o saber fazer como a grande questão.

O PPGECC da UFRPE transmite em seu canal a próxima palestra na Roda de Diálogo do PPGECC, com o título de “Formação de professores de ciências: a BNC-Formação de Professores”, em que são apresentadas as propostas dos grupos de pesquisa e o que pensam os(as) professores(as), no intuito de contribuir com as discussões sobre a Resolução 2 de 2019.

Araújo (2020) começa sua exposição sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e BNC-Formação destacando os princípios da BNCC, no sentido de ser uma base para a renovação e aprimoramento da Educação Básica. Destaca dois rumos consequentes a ela: a mudança na formação inicial e continuada de professores(as) e a mudança no material didático, avaliando que, quando se muda o olhar para o currículo na educação básica, é necessário também que se mude o olhar para a formação inicial de professores(as).

Araújo (2020) relembra que em 2002 tivemos as primeiras diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais para a educação básica; em 2015 saíram outras diretrizes, e em 2019, no final do ano, saiu a BNC-Formação. Ou seja, em um curto período, tivemos três documentos norteando a formação de professores(as), o que tem um impacto forte nos cursos de licenciaturas, pois fazem com que as instituições formadoras tenham que se mobilizar para repensar suas matrizes curriculares, seus projetos de curso.

A BNC-Formação, como observa Araújo (2020), está organizada em competências gerais e em competências específicas. As competências gerais são: pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. Já as competências específicas possuem três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e o engajamento profissional.

A autora conclui informando o que estão fazendo no âmbito do PPGECC, para refletir criticamente e contribuir no processo formativo de professores(as), vislumbrando três perspectivas: uma promovendo o ensino, a formação no programa; outra promovendo a pesquisa; e outra promovendo a extensão. Por fim, destaca que “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”, Paulo Freire.

Jófilo (2020) começa anunciando que falará sobre a política de formação de professores(as) no Brasil, e, desse modo, sobre as propostas da BNCC e BNC-Formação, com enfoque às críticas à BNC-Formação, com base na posição da ANPED e da ANFOPE; e finalizará com a opinião dos(as) professores(as).

Jófilo (2020) traz as seguintes sugestões frente à BNC-Formação; investir na formação dos(as) professores(as) com remuneração compatível; reduzir o número de alunos(as) em sala de aula; trazer Paulo Freire para as salas de aula; evitar a “seleção” (exclusão por dentro) dos(as) alunos(as) com dificuldades, que atrapalha e é excluído. Alerta que o nosso desafio é mudar esse quadro, o qual indica que é frequente o descaso com o ensino público, e finaliza defendendo a manutenção do FUNDEB.

Espíndola (2020) introduz seu discurso com a temática “PIBID Matemática, BNCC e Formação de Professores”. Traz o conceito de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e seus objetivos; mostra como o LACAPE – Formação de Professores – PIBID tem estruturado sua ação na área da matemática; e expõe exemplos de jogos elaborados no PIBID 2018-2020 e um vídeo com alguns jogos elaborados nesse período.

Conclui dizendo que os participantes fizeram seus registros por meio de Mapa de Recursos de um ID, apresentando alguns exemplos desses esquemas, e mencionando que os jogos pedagógicos estão disponíveis como produtos pedagógicos no portal do MEC.

Já Oliveira (2020) inicia sua fala informando que será dividida em duas partes; a primeira, com um vídeo curto, e a outra, com arguição sobre o tema. O vídeo versa sobre o Grupo de Pesquisa GHIFOP – CNPq/UFR, citando seus organizadores, objetivos, linhas de pesquisas, obras produzidas, e alguns conceitos apresentados pelo grupo, assim como projetos futuros, e encerra o vídeo com uma citação de Freire: “Ensinar exige reflexão sobre a prática.”.

Baseada em Freire, Oliveira (2020) traz o conceito de formação de professores(as), com a seguinte definição: a formação de professores(as) é um processo dialógico entre professor(a) e aluno(a), associando teoria com a prática através da leitura de mundo. Ou seja, não existe educação sem diálogo, sem interatividade, sem teoria e sem prática, e é preciso saber fazer a leitura de mundo, como fez Freire.

De acordo com Oliveira (2020), desde 2007, o grupo de pesquisa se reúne para estudar obras sobre a formação de professores(as), e o foco na formação de professores(as) passou a ser a hermenêutica, a dialogicidade (ação e reflexão, ou seja, teoria e prática), e a complexidade (na complexidade a gente não separa, a gente discute).

Oliveira (2020) faz uma ligação entre a BNC-Formação e a Resolução 02/2015, ressaltando que esta última abordava a formação tendo respeito ao(a) professor(a), exigindo produção de conhecimento, enquanto a primeira engessou a educação. Como disse Demerval Saviani, trata-se de uma proposta de ensino fragmentado, um ensino voltado apenas para questão de preparação para passar nos exames do ENEM.

No encerramento de sua apresentação, Oliveira (2020) alude à resistência, conclamando a trabalharmos a questão da formação dos(as) nossos(as) alunos(as) dialogando, discutindo, e trazendo para o contexto de sala de aula a complexidade que envolve. Remete à preocupação de trazer a sociedade para dentro da escola, de dialogar com esses representantes da sociedade civil. Para isso, é preciso romper as barreiras e sair para o mundo, para além dos muros da escola, e trazer esse mundo, essa sociedade, para dentro da sala de aula, para dentro das universidades. Ressalta que, para se formar professores(as), temos quatro eixos: trabalhar de forma integrada a teoria e a prática; buscar a interatividade dos(as) professores(as) com outras instituições (comunidade, universidade); produzir novos conhecimentos; fazer dos(as) alunos(as) nossos(as) amigos(as) e parceiros(as).

A palestra seguinte fez parte da 20ª Semana Universitária da UNB em 2020, e foi transmitida pelo canal da Semana UNB, com o tema “BNC-Formação: críticas e debates para a construção da profissionalidade”. Cruz (2020) destaca que seu foco foi analisar a configuração de um tópico específico, a associação da profissionalidade ao engajamento profissional. Para aprofundar sobre isso, partiu da própria concepção de profissionalidade. Desde os primeiros levantamentos bibliográficos sobre essa categoria, percebeu alguns movimentos: um deles parte de uma base da subjetividade e se liga ao conceito de identidade, na relação do sujeito com seu processo de trabalho, porém muito nas características individuais, nas características quase próximas da personalidade; em outra vertente, utiliza-se o termo sem nenhuma sustentação epistemológica, como abstração, a profissionalidade de forma geral. A partir daí, tem tentado aprofundar a profissionalidade ligada ao conceito do trabalho.

A partir do conceito de engajamento profissional, Cruz (2020) analisa a BNC-Formação na tentativa de trazer algumas nuances que a problematizam. Aponta como curiosidade o fato de o próprio documento trazer várias vezes o conceito de profissão, mas com perspectivas diversas. Muitas vezes, essa perspectiva é de um profissionalismo clássico, que toma a profissão como algo ideal, como uma referência única, atributiva, quem tem determinadas características. Sabemos que a profissão docente tem sido

colocada sob uma ótica ambígua, no sentido de uma ideia moralizante, como organizador de ideias.

Cruz (2020) destaca que, ao pensarmos sobre a profissão, é importante considerar a questão da profissionalização, que envolve um processo de formação, uma definição clara ou organização de conhecimentos e formas de organização. Esse aspecto é influenciado por diferentes correntes analíticas que têm influências sociológicas e relações de poder. No entanto, também ressalta que existem limites e uma relação de oposição entre profissionalização e desprofissionalização, que podem ser acentuados em contextos de reforma curricular.

Nesse aspecto, Cruz (2020) associa diretamente o documento com esse termo, que coloca a profissionalidade como engajamento profissional, e, à primeira vista, já se percebe que esse conceito está muito próximo de um sentido de motivação, de vocação, contrário à ideia de um sentido político do trabalho, o trabalho enquanto ação de transformação do homem e da mulher e da realidade social, e dos homens e mulheres entre si.

Cruz (2020) indaga: por que rejeitar a ideia de engajamento profissional? Porque há processos ocultos de desprofissionalização: avaliação de desempenho, contratos flexíveis, terceirização, contratação temporária; por reduzir a educação a uma questão prática, deixando de reconhecer sua importância filosófica; o trabalho educativo está ligado às relações sociais e ao modo de acumulação do capital. Deve-se combater a lógica de mercadoria na educação; o conceito de engajamento não deve se limitar a uma motivação intrínseca, mas incluir direitos como formação e reconhecimento da função social da educação.

Segundo Cruz (2020), a elaboração desse documento foi extremamente difícil, evidenciando a existência de diversos limites. No entanto, ele destaca a importância da palavra "sonhos", que contrasta com a noção de engajamento como uma motivação subjetivista. Os sonhos mencionados referem-se não apenas a aspirações individuais, contudo também a sonhos coletivos, relacionados com o reconhecimento e com o sentimento de pertencimento a um grupo unido por objetivos políticos. O termo engajamento, quando utilizado no sentido político, é enfraquecido, reduzido à dimensão do indivíduo e de sua personalidade. Entretanto, Cruz sugere a necessidade de não se perder de vista o "sonho" coletivo, algo ao qual figuras influentes da história, como Paulo Freire e Martin Luther King, também aderiram em busca da construção de uma sociedade melhor. Portanto, é imprescindível que continuemos a sonhar.

Silvestre (2020) inicia sua fala destacando um ponto dessa discussão no que diz respeito à formação centrada na escola e a profissionalidade docente. Começa por situar-se pelo contexto da legislação, para entendermos quais são as intenções por detrás do documento. Para isso, faz um breve histórico, retomando alguns aspetos da Resolução 02/2002, as diretrizes de pedagogia em 2006, a Resolução 02/2015, assim como o Plano Nacional de Pós-graduação e o Plano Nacional de Educação, numa continuidade e numa perspectiva de percurso progressista. Posto isso, Silvestre (2020) destaca que a BNC-Formação aprovada é um documento “dois em um”, que traz as diretrizes e a base ao mesmo tempo; um lapso, que deixa mais explícito o quanto essa diretriz está a serviço de uma base que formata um currículo de formação, e não desconsidera esse percurso, pelo contrário, o texto o fragmenta, numa tentativa de o desqualificar.

Silvestre (2020) destaca a importância do conceito de profissionalidade docente no contexto da formação de professores(as) no Brasil, ressaltando a sua relação com o desenvolvimento profissional. O autor sugere que, embora haja uma disputa teórica sobre esses termos, é fundamental problematizar a questão da formação docente e da formação centrada na escola. Destaca ainda que o parecer indica que o Conselho Nacional de Educação, em parceria com o MEC, deve elaborar os referenciais para a formação de professores(as) em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, visando à implantação da BNCC. No entanto, a autora argumenta que o foco principal não deve ser apenas a implantação da BNCC, mas sim a formação de professores(as) preparados(as) para atender às diversidades culturais e sociais presentes no país. Além disso, questiona-se a efetividade da BNCC e da base comum nacional de formação de professores(as) na garantia da qualidade da educação pública.

De acordo com Silvestre (2020), o engajamento e o compromisso político do(a) professor(a) não são fornecidos por uma formação formatada, e sim pela formação crítica e emancipatória. Ele defende a importância da reflexão, da pesquisa e da crítica na educação e destaca que a não alfabetização de uma criança está relacionada não apenas à metodologia de trabalho, mas também ao contexto familiar e ao ambiente de letramento. Discutir questões de não alfabetização envolve analisar a situação de ensino-aprendizagem na escola como um todo, o que vai ajudar o(a) professor(a) a se entender como um sujeito engajado e capaz de intervir nesse processo complexo.

Segundo Silvestre (2020), Paulo Freire enfatiza a importância de formar professores(as) livres, capazes de compreender, engajar-se e atuar no mundo. Essa formação envolve conceitos como autonomia, não dependência e responsabilidade, que

são fundamentais para o compromisso político do(a) professor(a) e a formação docente. Então engajamento profissional, embora traga elementos bastante caros ao nosso campo, não traduz o que vem sendo discutido há muito tempo sobre o compromisso político do(a) professor(a) e formação de professores(as).

A palestra seguinte tem como principal potência as reflexões sobre resistência e luta para uma formação de professores(as) emancipatória, bem como trata sobre posição das IES quanto à atual BNC-Formação (Resolução 02/2019) em contraposição à Resolução 02/2015, com o tema “Reflexões sobre a BNC da Formação no contexto da Universidade Federal de Uberlândia”. Foi proferida no Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado, em defesa da Educação Pública: Desafios e Perspectivas contemporâneas, na UFU, em 2020.

Coimbra (2020) começa sua apresentação destacando a importância de se discutir essa temática, refletir sobre a BNC-Formação no contexto da Universidade Federal de Uberlândia, como temos enfrentado essa pauta, o que temos feito na UFU a partir das reflexões acumuladas historicamente, pelo movimento de vários colegas, companheiros e companheiras que tem aí debatido também a temática.

A exposição de Coimbra (2020), segundo ela, foi organizada a partir das discussões de que tem participado na UFU em relação a essa temática, e destaca algumas coisas importantes para se pensar nesse contexto. Primeiro, sobre a localização, ressalta a participação no Fórum de Licenciaturas da UFU e no da ANFOPE. A partir da ANFOPE, fez um levantamento das universidades federais mineiras, identificando que temos 11 universidades federais, e todas foram contatadas para identificar a presença do Fórum de Licenciaturas, se tinham ou não o Fórum. Dessas 11 universidades, 6 detinham alguma forma de organização, mesmo não sendo denominada como fórum de licenciaturas; 2 declararam que estão em constituição desse espaço; 2 declararam que não possuem esse espaço de discussão, e 4 instituições não possuem um lugar institucional para o debate sobre a formação de professores(as) na instituição.

Segundo Coimbra (2020), o Fórum de Licenciaturas da UFU desempenha um papel central nas discussões sobre a formação de professores(as) na instituição. O levantamento realizado revelou que nem todas as instituições possuem um fórum semelhante, destacando a importância do protagonismo do fórum dentro da UFU. Desde 2002, o fórum já desempenhava um papel relevante nas discussões internas, porém, somente em 2017, foi oficialmente estabelecido como um espaço institucionalizado, com

caráter consultivo, sistemático e coletivo para reflexão, debate e análise das políticas de formação dos profissionais da educação.

Coimbra (2020) tratou sobre a importância do nosso Fórum de Licenciaturas da UFU, da nossa criação do Projeto Institucional de formação e desenvolvimento do profissional da Educação, a discussão no interior do fórum acerca desta Resolução 02/2019. Na última reunião do fórum, no dia 29 de setembro, foi decidido escrever uma carta, denominada “Carta da Primavera”, por ser setembro nesse tempo; contudo uma carta da primavera denunciando e anunciando as reflexões do fórum em relação à Resolução 02/2019, apontando todos os pontos trazidos até aqui, elegendo alguns pontos discordantes como principais. Coimbra entende não ser possível pensar a partir dessa resolução a formação de professores(as) no interior da UFU; portanto, propõe uma resistência a essa resolução. Para tal, pontuou algumas sugestões:

- a) inserir a pauta da formação de professores(as) junto à ANDIFES/CONGRAD (Solicitar a leitura e envio de nossa carta);
- b) estreitar interlocução com entidades científicas e políticas ligadas à formação de professores(as) (ANPEd, ANFOPE, ANPAE e Forundir);
- c) garantir, por meio da gestão democrática na UFU, o debate sobre a matéria em diversos formatos e espaços;
- d) fomentar a participação em espaços decisórios (Fórum de Licenciaturas, colegiados, NDEs, Conselhos, Sindicatos) para somar esforços no sentido de suspender os efeitos dessa Resolução;
- e) divulgar de forma ampla e irrestrita o posicionamento do Fórum (Congrad, DCE, APG, ADUFU, Sintet, unidades acadêmicas, ESEBA e ESTES); nas redes municipal e estadual de ensinos;
- f) preservar o nosso Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação (Resolução SEI n. 32/2017, do Conselho Universitário/UFU), fundamentado na Resolução CNE/CP n. 02/2015.

Segundo Coimbra (2020), o Fórum apontou o caminho para a UFU de resistir e de não fazer adequações que estão propostas na Resolução 02/2019. Destaca ainda que temos um longo caminho pela frente, porém não vemos de outra forma que não seja coletivamente, nesses espaços democráticos de discussão, de diálogo, mesmo que não tenhamos o mesmo projeto institucional, não obstante temos um projeto institucional construído coletivamente, fundamentado em uma história na área da educação e da formação que luta por uma formação e valorização dos profissionais e das profissionais da educação.

Em outra palestra analisada, Rodrigues (2020) discorre sobre a “Análise de políticas de centralização curricular: em foco a BNCC de Ciências e BNC-Formação”, na

XI Semana Acadêmica do ICB UFAM, no ano de 2020. Na primeira parte, denominada introdução/contextualização, destaca que sua apresentação aborda algumas políticas de centralização curricular que vêm sendo desenvolvidas em nosso país, mais especificamente a BNCC de Ciências e a BNC-Formação. Por mais que esses documentos sejam bastante diferentes, eles carregam descrições curriculares para o nível informativos diferentes, sendo a BNCC de Ciências para a Educação Básica e a BNC-Formação para o ensino superior.

Rodrigues (2020) enfatiza que, assim como outros pesquisadores(as), também compreende esses documentos como sendo manifestações do que podemos chamar de políticas de centralização curricular, que segundo Fernando Cassio é “toda política de homogeneização de currículos, não necessariamente nacional, que subsidie outras políticas (de material didático, de avaliação, de formação docente, etc.)”.

De acordo com Rodrigues (2020), o que está acontecendo no Brasil não é único, não é exclusividade do nosso país. Inclusive, em alguns trabalhos, há o uso do termo Políticas Educacionais Globais, já que existem muitos pontos em comum na configuração dos sistemas educativos nos diversos países ao redor do mundo, muito de acordo com as demandas ligadas ao mundo globalizado, nesse contexto do capitalismo neoliberal. Não é à toa que a BNCC foi inspirada em referenciais curriculares externos. Por exemplo, foi muito citado no processo de elaboração da BNCC de Ciências, sobretudo, referenciais da Austrália, do Chile, dos Estados Unidos e do Reino Unido, porque a BNCC tem a ver com o que está acontecendo de modo mais amplo nos países ao redor do mundo. Esses quatro países citados, inclusive, são tidos como exemplos exitosos que devem ser seguidos; claro que isso foi colocado num tom de crítica.

Conforme Rodrigues (2020), existem várias falácias relacionadas às reformas no sistema educacional, com a BNCC no centro. Algumas dessas falácias incluem: a ideia de que a BNCC estava prevista na legislação educacional; a crença de que a BNCC é a realidade e não há espaço para resistência; a confusão entre termos como expectativa de aprendizagem, direitos de aprendizagem e competências e habilidades; a falsa afirmação de que a BNCC foi resultado de amplos debates democráticos; a argumentação de que a BNCC é necessária porque a educação no Brasil está em uma situação ruim; a crença de que a BNCC define todas as aprendizagens essenciais para os(as) alunos(as) e a falácia de que um(a) professor(a) bem formado(a) é aquele que domina as competências e habilidades da BNCC.

Rodrigues (2020) evidencia que estamos vivendo um período repleto de golpes e de reformas indiretas. O campo educacional, pelo papel que tem, está sofrendo bastante com esses processos de golpe e reformas indiretas. As ideias ligadas, principalmente, à individualização, à competição e à responsabilização, têm adentrado muito a educação pública, visando a formação do trabalhador flexível para atender essas demandas do Século XX, a partir de aspectos técnicos de administração escolar. Nesses tempos sombrios, cabe-nos ultrapassar o temor, não ficarmos imobilizados diante desse cenário, visto que esses aspectos devem ser combustíveis para luta. Mediante o conhecimento, a reflexão e a atuação sobretudo, tanto individual quanto coletiva, podemos construir medidas de subversão, tanto da BNCC quando da BNC-Formação e agora mais recentemente da BNC-Formação continuada. Como diz a grande Ângela Davis, a liberdade é uma luta constante, então temos que nos engajar, sobretudo de maneira coletiva, na luta com o contrário a essas medidas de controle que vêm sendo desenvolvidas.

A palestra na sequência faz parte do I Seminário sobre a BNC-Formação da Resolução CNE/CP 2/2019; foi promovido pela Coordenadoria das Licenciaturas/UFRGS e organizado a partir do trabalho que o GT DCNs e BNC-Formação vêm desenvolvendo desde março de 2020. A proposta do I Seminário foi debater a BNC-Formação da Resolução CNE/CP 2/2019 que está colocada para as Universidades. A mesa de abertura contou com a presença da Profa. Dra. Maria Beatriz Luce.

Luce (2020) reflete sobre a importância do seminário como um espaço de compartilhamento de ideias e formação coletiva. Ela destaca que a palavra "seminário" está relacionada à ideia de sementeira, onde as melhores sementes são selecionadas para germinar e dar origem a novas plantas. Além disso, ela aponta para a origem das universidades na Europa, onde os indivíduos mais talentosos eram encaminhados aos seminários para receberem formação e conhecimento religioso. Em resumo, o seminário é um local de formação e troca de ideias, que contribui para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Segundo Luce (2020), na idade média, surgiram as universidades a partir de pequenos grupos de alunos que buscavam sábios e pessoas estudadas para escapar da hierarquia da igreja e do poder econômico. Esses grupos eram formados por pessoas que liam e escreviam pouco, perseguidas por estudarem temas proibidos ou considerados sagrados. Além disso, havia professores que se afastavam da estrutura religiosa e

procuravam alunos para sobreviver. Apesar de elitistas, essas comunidades compartilhavam a produção de alimentos, a sobrevivência e os estudos. Essa história nos mostra a importância de refletirmos sobre nossas origens culturais e de debater ideias no presente, o que será abordado nesse seminário. Nesse aspecto, destaca que a resolução do Conselho Nacional de Educação é um novo artefato normativo que tem força e influência na formação de professores(as) da Educação Básica, e está sendo discutido e debatido em universidades e entidades ligadas à área de educação.

Luce (2020) destaca a importância de analisar BNC-Formação considerando o contexto e as influências da política educacional. É necessário examinar o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, que possibilita uma análise crítica e contextualizada da política educacional. A discussão atual busca entender como o texto foi produzido, as influências e o contexto em que surgiu. No entanto, somente no futuro será possível avaliar os resultados e os efeitos da estratégia política e determinar seu sucesso ou fracasso.

Luce (2020) discute a BNC-Formação, uma resolução de 2019, que se situa no contexto político nacional. A autora observa os atores e interlocutores do Conselho Nacional de Educação, destacando que a BNC é influenciada por diferentes grupos políticos, com maior ou menor diálogo e mediação. Nesse contexto, ocorre uma disputa entre ideias, com uma força conservadora e anti-ciência, que se intensificou com a eleição do presidente Bolsonaro. Isso resulta em patrulhamento ideológico e ataques reacionários.

A norma curricular do Conselho Nacional de Educação, conforme ressalta Luce (2020), foi feita dentro da legalidade, porém não foi democraticamente discutida. Essa norma possui poder regulatório, contudo não possui a legitimidade desejada. É necessário refletir sobre como confrontar e medir esse poder regulatório, bem como nosso poder de resistência. A tomada de decisões dentro da universidade também é uma responsabilidade importante. Além disso, é importante olhar para além da educação e considerar o contexto político em que estamos inseridos.

Em relação à formação de professores(as), é preciso produzir um discurso convincente sobre a qualidade universitária e a formação para a educação básica, para evitar interpretações limitadas e pragmatistas. As avaliações de larga escala também devem ser questionadas em relação ao que está sendo medido e como está sendo medido. A educação não deve ser baseada apenas no mercado, e sim no desenvolvimento da pessoa, na formação para a cidadania e na preparação para o mundo do trabalho, conforme estabelecido na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A palestra seguinte, “Novas DCNs para a Educação Física: Implicações na Formação Docente”, proferida por Nunes e Antunes, compõe o Programa de Atividades Formativas Complementares do Curso de Licenciatura em Educação Física (PROLICEF/UFU), e é uma iniciativa dos professores(as) do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), criada em 2020, que tem como objetivo oferecer atividades extensionistas que promovam o aprofundamento e a atualização científica, técnica, tecnológica e cultural de conhecimentos específicos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a formação em Educação Física, buscando subsidiar a reelaboração do Projeto Pedagógico do curso.

O início da apresentação de Nunes (2020) se deu com destaque à criação coletiva do PROLICEF, como possibilidade de dialogar com estudantes e profissionais de outras instituições de diferentes lugares do Brasil. Seu discurso objetiva refletir sobre o processo de elaboração, discussão, homologação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física e sua relação com os aspectos políticos e econômicos.

Nunes (2020) ressalta a conexão entre as ideias de Marx e Engels com Goodson, examinando como essa relação é incorporada nos currículos e na BNCC, bem como na formação de professores(as). Essa dinâmica implica em uma crescente vigilância sobre as ações e palavras dos educadores, influenciada pelas mudanças políticas. É imprescindível reconhecermos que não podemos nos afastar da política, já que somos seres políticos por natureza e devemos buscar intervenção política nos ambientes em que nos encontramos.

Segundo Nunes (2020), o processo de nomeação dos conselheiros é incumbido ao Presidente da República, o que resulta em um Conselho Nacional de Educação (CNE) que reflete a influência e diretrizes da atual Presidência. Nesse sentido, é possível antecipar que as políticas adotadas pelo CNE estarão em consonância com os princípios predominantes do governo em questão. Tal postura pode ser verificada por meio da citação de Marx e Engels, que ressalta como a composição do CNE está alinhada com os interesses dominantes da atual gestão governamental.

Nunes (2020) destaca que as instituições precisaram lidar com dificuldades e questionamentos em relação à organização dos currículos de acordo com as exigências da SERES. O CNE resolveu permitir o apostilamento no curso de Educação Física, oferecendo um único diploma com a possibilidade de dois apostilamentos. Além disso, Nunes (2020) menciona as dificuldades enfrentadas na implementação dos cursos, como

a compatibilização de diferentes resoluções e a falta de interesse de alguns(as) professores(as) em relação à formação docente. O autor também aponta possibilidades para enfrentar essas dificuldades, como ouvir entidades científicas da área e experiências de outras instituições, superar diferenças políticas e epistemológicas e envolver de forma coletiva estudantes e técnicos administrativos. O NDE também é mencionado como um espaço importante de interlocução.

Ao iniciar sua fala, Antunes (2020) discute a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física e destaca que essas políticas são resultado de um processo histórico. Os docentes das universidades têm se posicionado, debatido e resistido a essas políticas, que visam proteger os interesses de uma elite dominante. A reconfiguração do Estado está voltada para a elaboração de políticas sociais que mantenham essa mesma elite no poder, mesmo sem necessariamente ocupar cargos no governo. O pensamento do Estado representa o pensamento dessa determinada elite.

Conforme Antunes (2020), desde 2004, ocorre uma discussão sobre as diretrizes da Educação Física, que resultou na separação entre bacharelado e licenciatura. Essa discussão levou à resolução de 2018, que permite a formação apenas em bacharelado, apenas em licenciatura ou em ambos, porém o ingresso é em graduação em Educação Física. Essa política é frágil, visto que é resultado de acordos dentro do CNE que priorizam as políticas de mercado e sua efetividade depende do contexto. A fragmentação da formação em Educação Física é consequência desse processo de bricolagem, e as Diretrizes Curriculares Nacionais são reflexo dessa formação fragmentada.

As políticas implementadas no Brasil, desde a década de 1990, baseadas nos ideais do mercado e orientadas por órgãos internacionais visam difundir a “nova hegemonia do capital”, com o capital orientando as políticas públicas, especialmente as educacionais e de formação inicial. As diretrizes da Educação Física são influenciadas por organizações multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD. A formação de professores(as) também segue essas orientações. Houve várias resoluções e diretrizes ao longo dos anos, sendo a mais recente em 2019. No entanto, essas definições são influenciadas pelo financiamento e orientação de bancos, que buscam lucro.

As diretrizes nacionais para a educação não surgem apenas dos anseios dos(as) professores(as) no Brasil, contudo também refletem interesses internacionais e de organizações multilaterais. A Resolução de 2018 para a Educação Física foi uma forma de legitimar o que já estava acontecendo no Brasil, permitindo diferentes tipos de cursos. No entanto, isso gerou problemas para o MEC.

Antunes (2020) destaca os principais aspectos da formação, como a ênfase na lógica instrumentalista e na pedagogia das competências, que promovem o individualismo, aligeiramento da formação e a flexibilização do currículo. Além disso, ressalta a importância de considerar a motricidade e a cultura do movimento corporal na formação de professores(as) e profissionais de Educação Física. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física não atendem às demandas históricas da classe trabalhadora em relação ao acesso às práticas corporais. A autora alude a Taffarel (2010), que argumenta que a luta de classes é o fator determinante para a emancipação humana, e não a legislação disponível em sua forma atual.

O mediador da palestra destaca que as falas de Nunes e Antunes evidenciam que vivemos em uma sociedade de classes. A disputa pelo poder e controle do estado brasileiro se acirrou nos últimos anos, refletindo nas políticas educacionais. O Estado, desde o século XVI, serve à elite e à burguesia. Nas discussões sobre políticas públicas, fica claro que o Estado é um instrumento de perpetuação da dominação de classe. Além disso, ele concentra poder nas esferas legislativa, executiva e judiciária. Nos últimos anos, o Estado se tornou um instrumento de violência concentrada, que privilegia a classe dominante em detrimento da classe trabalhadora. A defesa de uma educação ampla e crítica vai contra os interesses das classes dominantes, que buscam eliminar as conquistas da democratização de 1988. Essa situação traz implicações políticas e ideológicas.

A próxima *live* em questão é uma mesa redonda sobre a BNCC e BNC-Formação, conduzida pela Professora Doutora Ana Claudia Carvalho Giordani, e Wiliam Simões, proferida no I Seminário de Ensino em Geografia 2020, organizado pelo Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade da UFPB e Unidade Acadêmica de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Giordani (2020) inicia sua fala parabenizando a I semana de Ensino em Geografia, em que será abordado o lugar que a licenciatura e o ensino de geografia ocupam historicamente nos departamentos de geografia.

Segundo Giordani (2020), alguns tentam legitimar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como democrático, esquecendo que nossa Constituição fala sobre o direito à educação, não apenas à aprendizagem. Essa redução perversa é feita pela BNCC e se manifesta quatro anos depois, através do exame. Experiências internacionais mostram que intervenções centralizadas nos currículos falham; apesar disso, continuamos a insistir nesse modelo, renunciando ao caráter público das políticas educacionais.

Giordani (2020) traz o exemplo do Itaú, que é uma das empresas mais rentáveis do mundo, aborda sua relação com a população em situação de rua e financiamento da BNCC. Neste contexto, surgem questões como a formação docente, o apostilamento dos materiais didáticos, a avaliação, a BNC-Formação, o *homeschooling*, a militarização das escolas e o fechamento de turmas, turnos e escolas públicas. Tudo isso está ligado ao capitalismo de vigilância, à uberização do trabalho e aos infoproletários mencionados pelo professor Ricardo Antunes. Essas condições têm impacto significativo no trabalho docente contemporâneo, especialmente com o ensino remoto.

A educação enfrenta desafios com o modelo de parcerias entre setor público e privado, como o Future-se. A ciência submete-se a essa mistura quando se trata de educação. A notícia do Enem seriado traz preocupações sobre o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. A carga horária para outras disciplinas não é mencionada, o que se torna um desafio diante da importância dos outros itinerários. Isso pode levar à falta de professores(as) e escolas, o que é preocupante em um país com tantos analfabetos.

Ao fim de seu discurso, Giordani (2020) cita Eduardo Galeano: “Oxalá possamos ser desobedientes, cada vez que recebemos ordens que humilham a nossa consciência e violam o nosso sentido comum”, e complementa: “Oxalá a gente possa enxergar os(as) nossos(as) alunos(as), as nossas crianças; apesar de todos esses emaranhados temos crianças ali sorrindo e esperando a gente ter a força suficiente para conseguir colocar o dissenso e a subversão em relação à BNCC”.

Simões (2020) começa sua explanação sobre o tema de BNCC e BNC-Formação trazendo suas leituras para o campo da Geografia, expondo um esquema conjuntural, para entendermos o que está acontecendo. Cita que, embora em alguns espaços a resistência não seja tão efetiva, temos mantido resistência, em uma conjuntura que tem nos levado a vivenciar mudanças cada vez mais significativas no rumo das políticas educacionais, dentre elas as políticas curriculares e da formação de professores(as), em que se fazem presentes esses dois aportes documentais legais: a BNCC e a BNC-Formação.

Simões (2020) argumenta que está acontecendo no país um processo sistemático de subalternização da geografia nos currículos escolares e nas políticas de formação de professores(as). Isso ocorre devido à adoção de ideais neoliberalistas, como as pedagogias do aprender a aprender, das competências e habilidades, da formação para o mercado e do sujeito flexível e pró-ativo. Esse cenário resulta em uma precarização cada vez maior do trabalho docente.

Conforme Simões (2020), a atual situação em que estamos vivendo é marcada pelo avanço do capital sobre o trabalho em diversas formas, como mudanças nas legislações trabalhistas, uberização e precarização do trabalho, exploração dos recursos naturais e concentração de poder nas mãos de poucos. Isso se reflete na revolução 4.0 e no domínio da tecnologia por alguns, além da cultura do consumo e da criminalização dos movimentos sociais. A BNCC busca estabelecer parâmetros para a Educação Básica, incluindo a avaliação nacional, ensino superior, materiais educacionais e formação de professores(as), o que, a partir dos pressupostos da base, vão impactar a formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil.

Segundo Simões (2020), os pontos de tensão na formação de professores(as) de geografia se referem especialmente à submissão da formação de professores(as) à BNCC da Educação Básica e à falta de diálogo com os profissionais da área. Além disso, há uma preocupação em relação à regulamentação que determina o alinhamento curricular e a carga horária e avaliação dos cursos. Considera que o diálogo entre os envolvidos no processo de elaboração da BNC-Formação não ocorreu de forma adequada, e alerta para uma proposta de formação fragmentada e focada apenas na prática. Há ênfase nas pedagogias ativas, nas aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC, e a formação de professores(as) flexíveis e abertos(as) a essa adaptação, a assumir responsabilidades e que sejam resilientes, para formar sujeitos resilientes.

Simões (2020) destaca que devemos acompanhar os próximos passos; afirma que já existe um encaminhamento junto ao Inep para alteração da política de avaliação dos cursos. Temos que acompanhar a elaboração de bases estaduais e suas aprovações nos Conselhos Estaduais de Educação; a alteração dos acordos jurídicos no âmbito da Política de Formação de Professores(as) das Universidades, nos conselhos universitários; a necessidade de mudança da Política de Formação de Professores(as) que trará desdobramentos na reformulação dos projetos políticos pedagógicos de cursos, nos nossos departamentos, unidades, colegiados. Assim, Simões coloca a seguinte pergunta: como vamos nos posicionar diante dessa conjuntura?

Por fim, Simões (2020) traz que, em 02 de julho de 2019, foi aprovada uma resolução no Conselho Nacional de Educação que revogou a resolução 02 de 2015, que tratava da formação Inicial e continuada de docentes nas licenciaturas e no curso de pedagogia. No dia 07 de novembro de 2019, foi aprovado o parecer do Conselho pleno do Conselho Nacional de Educação, indicando a aprovação das novas diretrizes

curriculares nacionais para a formação inicial de docentes. No dia 20 de dezembro de 2019, finalmente, foi aprovada a nova resolução, a resolução 02 de 2019, para a formação iniciada, chamada BNC-Formação, Base Nacional Comum para a Formação. No dia 10 de julho de 2020, foi aprovado também o parecer que recomenda a aprovação das novas diretrizes para a formação continuada de docentes.

Já Zaidan (2020) chama a atenção para a importância da reforma dos cursos de licenciatura e dos PPCs como uma oportunidade de melhoria. Atualmente, há tensões na educação brasileira devido à interrupção da implantação das DCN de 2015 e a introdução de novas diretrizes. Segundo a autora, é necessário refletir sobre as novas diretrizes de 2019 e retomar elementos das DCN de 2015 e de 2002. Essas diretrizes representam um marco histórico na discussão da formação de professores(as), dado que foram elaboradas por meio de debates e diálogos com representantes do governo e associações científicas. As DCN de 2015 buscam uma formação voltada para a escola pública, universal, diversa e inclusiva, reconhecendo que a formação de professores(as) é contínua, tanto na universidade como na escola básica.

De acordo com Zaidan (2020), a DCN de 2019 foi apresentada sem debate com o movimento docente, abriu-se para consultas, porém não para debate. Ela ressalta que estão alinhados com as entidades do movimento docente, como a ANPEd, que propõem uma análise e resistência aos termos das DCN de 2019. A DCN representa um projeto do governo que foi apresentado sem diálogo, sendo que o governo tem tido atitudes de discriminação, cortes de verba e uma visão antidemocrática da educação. A DCN de 2019 estabelece vínculos fortes entre a formação inicial e a prática docente, com uma perspectiva pragmática de interpretá-la como uma aplicação da formação do docente para a Base Nacional Comum Curricular.

Conforme Zaidan (2020), deve-se pensar em cenários de curto, médio e longo prazo no modelo de formação da UFMG. Reconhece que o modelo atual é fragmentado e desconectado das demandas da Escola Básica, especialmente nos conhecimentos específicos. Ela sugere a reflexão sobre a organização das licenciaturas por área ou por nível de ensino, buscando cursos variados que estejam em consonância com a realidade. Menciona a dificuldade de execução dessa ideia, não obstante ressalta a importância de abrir um canal permanente de discussão sobre o modelo e os projetos que podem promover uma reflexão maior na formação oferecida.

Zaidan (2020) defende a necessidade de coordenar melhor os programas de formação de professores(as) no Brasil, com foco na criação de uma abordagem

centralizada e coordenada para a formação de professores(as), e enfatiza a importância de manter uma visão diversificada e inclusiva da educação pública, ao mesmo tempo que resiste à homogeneização e às avaliações em larga escala. A autora sugere que no curto prazo seja feita uma reforma utilizando os princípios e avanços proporcionados pelas DCN de 2015 e os aspectos práticos e pragmáticos das DCN de 2019. No longo prazo, a autora defende a necessidade de articular melhores programas de formação de professores(as) em um único local de formação, com um projeto comum, articulado e centralizado de formação de professores(as).

Pereira (2020) enfatiza, em sua fala, o histórico bastante longo que dispõe sobre a questão das licenciaturas, e aponta que, por mais estranho que pareça, ter uma resolução que revoga a resolução anterior em menos de cinco anos traz mais uma oportunidade para se discutir, rediscutir e refletir sobre os cursos de licenciatura na universidade.

A ação do Colegiado de Licenciaturas é ressaltada por Pereira (2020), que traz à lembrança o Fórum das Licenciaturas, do final dos anos 1990, o qual congregava as pessoas que trabalhavam, direta ou indiretamente, em curso de licenciatura, para pensar em propostas, alternativas, para esses cursos e para a formação de professores(as). Pereira (2020) afirma que vê com alegria esse movimento de alguma forma sendo retomado, com a coordenação do colegiado especial das licenciaturas.

Ao abordar a Resolução 02/2019 e seus impactos, Pereira (2020) divide seu discurso em quatro partes: o que é essa resolução 02/2019; o contexto político em que ela é aprovada; o contexto da educação e da educação superior do país em que essa resolução é aprovada; e, por último, faz destaques na resolução de 2019 e quais as implicações isso teria para os cursos de licenciaturas da UFMG.

Conforme Pereira (2020), a aprovação da Resolução 02/2019 representa um desafio significativo para a reforma dos cursos de formação de professores(as) da UFMG. Apesar do contexto político conservador, o autor acredita que a UFMG tem a oportunidade de criar um projeto institucional coletivo para todos os cursos de formação de professores(as). O autor sugere que esse projeto seja distribuído a todos as licenciaturas e não concentrado nos colegiados de cada curso, passa assim ter alguns avanços qualitativos.

Na sequência, a palestra abordada é o Seminário Unifesp sobre a Formação de Professores para a Educação Básica, primeiro evento organizado pela comissão composta pela Pró-Reitoria de Graduação da Unifesp, Fórum de Licenciaturas, e o Centro de Formação de educadores da Escola Básica. A professora Isabel Quadros afirma que a

inspiração para esse evento veio da necessidade de discutir, e de termos uma avaliação e posição institucional sobre as políticas de formação de professores(as) para a educação básica.

Dourado (2020) inicia seu discurso sobre a temática proposta, as diretrizes curriculares para a formação de professores(as), tentando identificar quais são as sinalizações político-pedagógicas nesse campo e quais são as perspectivas que se colocam no futuro. Considera o cenário absolutamente complexo, articulado por um conjunto de sinalizações político-pedagógicas, na ausência de uma política estruturante do Ministério da Educação para a educação nacional e particularmente para a formação de professores(as). O autor observa que temos uma agenda de grandes retrocessos na ambiência das políticas públicas, das políticas educacionais em particular, especialmente na Educação Básica, educação superior, e obviamente a questão da formação de professores(as) assume uma grande centralidade.

De acordo com Dourado (2020), a universidade vem sofrendo fortes freios à sua autonomia, e talvez a face mais evidente desta tentativa de amordaçar a universidade se dê por algumas frentes, dentre elas a própria desqualificação que tentam impingir às universidades públicas, desconsiderando que são essas universidades as responsáveis pela maior parte da produção acadêmica do país, mas também por uma graduação e pós-graduação institucionalizada.

Dourado (2020) discute os desafios que o ensino superior enfrenta no Brasil, particularmente no que diz respeito ao potencial de novos mecanismos de controle e contratualização baseados em perspectivas de mercado. O autor argumenta que isso poderia levar a um sistema de ensino superior desigual e assimétrico, com menor envolvimento do Estado nas políticas sociais, aumento da influência da iniciativa privada e expansão do próprio capital. Enaltece, portanto, a necessidade de resistir a essas tendências e manter os compromissos constitucionais com a educação pública, incluindo a autonomia das universidades e a provisão de recursos para pesquisa e pós-graduação.

Segundo Dourado (2020), a Resolução 2/2019 representa uma tentativa deliberada de dissociar a formação inicial de professores(as) da formação continuada, com foco na prática e centrado nas habilidades e competências. O autor sugere que essa abordagem faz parte de uma tendência mais ampla de padronização e avaliação na educação, o que poderia levar a uma redução do papel do Estado nas políticas sociais. O autor argumenta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma abordagem restritiva e tecnocrática da educação, que leva a um sistema de ensino fragmentado e desigual. A

avaliação estandardizada vincula-se a um horizonte formativo precarizado, conforme as resoluções 2/2019 e 01/2020. Em sua visão, a Base Nacional Comum Curricular não apresenta uma proposta pedagógica nacional, visto que não está consoante a Constituição Federal, sobretudo ao disposto no artigo 206. Para construir tal proposta, seria necessário partir do próprio Plano Nacional de Educação

Dourado (2020) sublinha a importância de considerar a realidade concreta dos indivíduos que dão vida ao currículo e às instituições de Educação Básica, incluindo a sua organização e gestão, no contexto da formação de professores(as), cujos programas devem ser contextualizados e adaptados às necessidades das diferentes faixas etárias, incluindo crianças, adolescentes, jovens e idosos, em conformidade com a Resolução 02 de 2015. O autor sugere que a formação de professores(as) deve fazer parte de uma luta mais ampla pela preservação da educação pública, na defesa das universidades públicas, gratuitas, laicas, democráticas e de qualidade social e do Estado democrático de direito.

O autor destaca também a necessidade de resistir a políticas que prejudiquem o papel do Estado nas políticas sociais e de priorizar os investimentos em educação, no sentido de luta pela preservação dos recursos públicos para o setor público. É necessário o exercício da nossa liberdade, da autonomia e da defesa das instituições públicas, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior, e a lutar por políticas que priorizem os investimentos na educação e preservem o caráter público, gratuito, laico e democrático do sistema.

A próxima palestra faz parte do painel “Implicações da BNC - Formação para o Curso de Pedagogia”, de 2020, uma iniciativa dos docentes do Departamento de Habilitações Pedagógicas, aberta à participação da comunidade acadêmica da UFPB. As painelistas convidadas são as professoras Dra. Geovana Melo (UFU) e Dra. Cristina D’ávila (UFBA), que realizaram a apresentação e a análise de aspectos relevantes e centrais sobre a BNC - Formação e suas implicações para o Curso de Pedagogia e para a formação de professores(as) da Educação Básica.

Melo (2020) inicia sua fala sobre as Implicações da BNC-Formação para o Curso de Pedagogia dizendo que fará denúncias, porém também anúncios, reafirmando os nossos compromissos com a liberdade, com a democracia e com a necessária luta constante. Conclama-nos a nos fortalecer, nos nutrir dessa coragem, para fazermos os enfrentamentos necessários.

Segundo Melo (2020), o objetivo de sua exposição é apresentar e discutir históricos do Curso de Pedagogia no Brasil em face das principais políticas educacionais,

fazendo uma análise de conjuntura, apresentando algumas constatações e tensionamentos. Buscará fazer algumas proposições do ponto de vista dessa trajetória do curso de pedagogia, enquanto D'ávila fará o aprofundamento na BNC-Formação e as críticas necessárias a essas interlocuções com as demais políticas.

Melo (2020) destaca que o cenário atual da educação no Brasil é desanimador, com retrocessos e descontinuidades nas políticas de formação de professores(as), que ficaram evidentes ao longo da história do curso de Pedagogia. Melo (2020) apresenta duas questões norteadoras: quais as principais implicações das reformas educacionais para a formação de professores(as) no curso de Pedagogia? Quais os principais elementos da identidade do curso de Pedagogia no Brasil? Essas questões são difíceis de responder, mas são importantes para compreender as políticas e a história do curso.

Melo (2020) apresenta um breve histórico do curso de pedagogia no Brasil, desde sua criação em 1939 até os dias atuais, destacando as reformas educacionais sofridas pelo curso e as descontinuidades das políticas de formação de professores(as). Entre os marcos legais, estão o decreto que cria a Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, a reforma do ensino nos anos 60 e 70, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a resolução 01 de 2002, que apresenta as primeiras diretrizes curriculares para formação de professores(as), a resolução 01 de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a resolução 02 de 2015, que define a formação inicial e continuada com referência na implantação da BNCC. Melo destaca que o cenário atual é desolador, com graves retrocessos na educação e nas políticas de formação de professores(as).

Conforme Melo (2020), a resolução 02/2019 define a formação inicial de professores(as) tendo como referência a implementação da BNCC. O artigo 2º da resolução vai contra o que é defendido, reduzindo a formação docente às competências gerais delineadas na BNCC, que enfatiza aspectos culturais, sociais e emocionais do desenvolvimento. O artigo 3º exige o desenvolvimento de competências docentes gerais baseadas nos mesmos princípios da BNCC. A resolução 02/2015 substitui o termo “competência” por “desenvolvimento” e dá ênfase ao desenvolvimento profissional e humano. Na Resolução 01 de 2002 o termo competência da parece 23 vezes; na Resolução 02 de 2015, é totalmente substituído pelo conceito de desenvolvimento profissional e humano, que aparece 27 vezes no texto, e, aqui, a centralidade retorna às competências gerais da formação.

Segundo Melo (2020), o “cimento ideológico” dá coesão às reformas da BNCC e da BNC-Formação, em que a formação docente é vista como chave para o progresso social. No entanto, esses discursos baseiam-se em meias verdades e numa ideologia que abre caminho à privatização e ao desmantelamento da educação. O discurso promove a melhoria da qualidade da educação, a equidade e a solução dos problemas sociais, contudo obscurece a realidade e enfraquece o processo.

Melo (2020) explica que o curso de Pedagogia é o próximo alvo devido ao seu elevado número de alunos(as) matriculados(as), com 440 mil aluno(as)s, sendo 23% em instituições privadas e 12 mil, 13% em instituições públicas federais. A maioria das instituições de ensino superior, 88,4%, são privadas e 11,6% são públicas, das quais 4,2% são federais, 5,1% são estaduais e 2,3% são municipais. Essa situação evidencia a necessidade de forte luta para defender o curso e a educação em geral.

Melo (2020) propõe que os processos de práxis sejam compreendidos na perspectiva freiriana, como possibilidades de superação de contradições por meio da reflexão-ação dos indivíduos sobre a realidade, com o objetivo de transformá-la. Melo (2020) propõe também uma formação de professores(as) que se baseie nos princípios da autonomia e da emancipação, possibilitando uma práxis verdadeiramente revolucionária, para que a educação possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de abrir caminho para o necessário e urgente fortalecimento da democracia e da justiça social. Isso requer um conhecimento amplo e sólido dos contextos sociais e políticos que envolvem o ensino, bem como conhecimentos de educação e pedagogia em conexão com a prática pedagógica, a fim de analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que garantam a aprendizagem.

De acordo com Melo (2020), a práxis deve ser entendida como a unidade entre teoria e prática, e os centros de formação de professores(as) devem fortalecer esta perspectiva. A formação docente deve articular a formação inicial e a continuada, tendo a pesquisa e a prática pedagógica como eixo principal. Defende, assim, a manutenção da resolução 02 de 2015, que estabelece uma formação dinâmica e complexa, com projetos institucionais que dão organicidade aos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, e destaca a importância do fortalecimento dos fóruns de licenciaturas como espaços políticos pedagógicos de defesa e discussão.

Melo (2020) aponta, ainda, a necessidade de fortalecer os coletivos das universidades e escolas para encontrar alternativas de articulação e resistir ao desmantelamento das conquistas históricas na formação de professores(as), além de

melhorar as condições de trabalho e valorização profissional para contribuir com a melhoria da qualidade social da educação.

D'Ávila (2020), em sua exposição, trata da questão da BNC-Formação e seus impactos na formação de pedagogos, suas rupturas e prospecções. Assume, inicialmente, como pressuposto, a defesa da pedagogia, como o curso que forma o especialista, o cientista da educação, além do licenciando, a base do curso de pedagogia em que pese a importância da docência.

D'Ávila (2020) destaca a importância de considerar o contexto político em que a BNCC foi instituída em 2017 e a BNC-Formação em 2019. Essas reformas têm como objetivo homogeneizar currículos em todo o país, o que pode ser perverso e servir para controlar e responder à aversez do mercado de trabalho no contexto neoliberal. A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, e esse conjunto é o esteio sobre o qual vão se constituir as competências para o ensino na BNC-Formação, documento que apresenta, sob a lógica das competências, os objetivos de aprendizagem a serem seguidos.

Segundo D'Ávila (2020), a resolução nº 2 de 2019, que institui a BNC-Formação, apresenta uma concepção reducionista de professor(a), como técnico(a) executor(a) de *scripts* produzidos por agentes externos. As DCN de 2015 traziam transversais importantes, porém não foram aplicadas em sua plenitude. A BNCC de 2017 e a BNC de 2019 trazem rebatimentos no trabalho docente e na formação dos(as) estudantes, com o objetivo político neoliberal de homogeneizar currículos em todo o país, o que é perverso.

Ainda conforme a autora, no neoliberalismo, a noção de competências individuais ganha força, acirrando a ideologia competitiva e concedendo bases para o avanço da concepção de competências. A matriz curricular por competências reduz a didática a metodologias de ensino, alijando-a do processo e reduzindo as didáticas específicas. Isso leva à padronização dos comportamentos profissionais e à perda de autonomia, além de restringir a reflexão sobre a ação. A didática e as didáticas específicas são reduzidas a metodologias de ensino, sem considerar as múltiplas dimensões que determinam o fenômeno educativo e o fenômeno da formação de professores(as). A perspectiva adotada na matriz curricular por competências arrefece um pensar crítico sobre a base científica do trabalho docente, tornando impossível a reflexão sobre a ação e levando à redução do trabalho docente a padronização dos comportamentos profissionais, a um trabalho prescritivo, restritivo quanto à autoria docente e à autonomia.

De acordo com D'Ávila (2020), a BNC da formação foi pensada como uma ação sistêmica que agregaria formação inicial e continuada e progressão na carreira, com uma ideia de certificação por detrás, o que aumentaria a competitividade entre os cursos e favoreceria interesses capitalistas. A criação do Instituto Nacional de Formação concentraria todas as ações de formação, incluindo a acreditação de instituições alinhadas com a BNC, o que aumentaria a responsabilidade da iniciativa privada na formação de professores(as). A matriz curricular por competências levaria a uma perda de autonomia e abertura para as faculdades isoladas, além de substituir o estágio por uma residência pedagógica desde o primeiro semestre dos cursos de licenciatura e tornar obrigatória a aplicação anual do ENADE.

D'Ávila (2020) ressalta que vivemos atualmente a nossa profissionalidade absolutamente colocada em xeque, e novos saberes que emergem de um ambiente online, o qual temos que conquistar com maestria, sob pena de sermos tragados pelas políticas educacionais em vigor.

Após a apresentação das 14 produções encontradas em nossa busca, podemos destacar alguns pontos concernentes a elas. Em sua maioria, ou melhor dizendo, em sua totalidade, as *lives* abordaram os elementos constitutivos da Resolução 02/2019, a BNC-Formação; também foram apresentados históricos relacionados às licenciaturas, ensino superior, criação das universidades, políticas educacionais, curriculares, pareceres, resoluções e diretrizes que surgiram ao longo do tempo. As especificidades de alguns cursos também foram abordadas, como tivemos os de pedagogia, geografia e educação física, este último com um agravante, já que teve uma DCN própria aprovada um ano antes da BNC-Formação, tendo que lidar com a coexistência das duas DCNs.

Foram abordados também aspectos das influências dos organismos multilaterais internacionais, da forte influência do sistema capitalista, do neoliberalismo e das forças produtivas do mercado, que tentam se impor cada vez mais no âmbito educacional, com suas frentes privatistas, regulatórias, e extremamente tecnicistas e instrumentais, tentando impregnar, engendrar a ideia de educação como mercadoria, gerando a uberização, a precarização, uma profissionalização atrelada aos ideais de mercado.

Enfatizamos que as *lives* analisadas tiveram basicamente três características, observadas nas falas de seus expositores, debatedores, interlocutores, sendo: de defesa, apresentação, ou de resistência e contestação. Em pelo menos uma, fica explícita a defesa da implementação da BNC-Formação. Nas demais, em sua maioria, alterna-se entre apresentar criticamente, e/ou contestar e oferecer resistência. Aspectos relacionados com

as concepções de educação, de formação, de pedagogia, de didática, de políticas, de desenvolvimento profissional docente, de hegemonia de classes, foram apresentados, discutidos, defendidos e refutados frente às variadas ideologias presentes ou intentadas nesse campo de disputas.

Outro ponto observado sobre as *lives* é que as primeiras traziam as acepções sobre a BNC-Formação, no sentido de apresentação e de primeiras impressões sobre o documento, que reverberaram e ressoaram para reflexões mais profundas, inclusive com posicionamentos fortes, sobretudo contrários à sua implantação, fruto das contradições trazidas por esses aspectos contidos na proposta, que, por consequência, culminaram em ações de resistência coletiva frente à BNC-Formação no intuito de revogá-la na íntegra e em defesa da retomada imediata da Resolução 02 de 2015.

Enfatizamos que a UFU também exerceu certo protagonismo na realização das *lives* no ano de 2020, fato que é comprovado pelas 4 *lives* realizadas (com mais de 5,5 mil visualizações) nesse período das 14 encontradas (com mais de 17,2 mil visualizações), sendo que as demais universidades federais realizaram somente uma *live* cada uma num total de 10 universidades. Esse protagonismo pode ser endossado pela ação substancial dos debates realizados no interior da UFU, sobretudo pelo Fórum de Licenciaturas da UFU, sendo que a *live* do canal PROVIFOR/UFU teve mais de 4,4 mil visualizações, perfazendo aproximadamente 25,5% do total de visualizações.

Destacamos também que, com a problemática da pandemia e o consequente isolamento ou distanciamento social, as *lives* constituíram importantes fontes bibliográficas, fundamentais para compor o arcabouço teórico do trabalho, trazendo a possibilidade de analisar discussões, debates, reflexões, críticas, defesas, proposições, muito atuais para o campo da educação, da formação, e das políticas educacionais curriculares, tornando-se um campo muito profícuo para a pesquisa. Isso se comprova por sua abrangência, totalizando mais de 17,2 mil visualizações nas 14 *lives* pesquisadas.

#### 4. (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO E A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Esta seção foi organizada no sentido de realizar uma análise do percurso histórico e político da formação inicial de professores(as) no Brasil. Para tanto, dedicamo-nos a três pontos principais, iniciando pela educação em seu contexto mundial e no Brasil; em seguida, trataremos sobre as influências internacionais na educação brasileira, e, na sequência, sobre a educação superior no Brasil, mais especificamente sobre a formação inicial de professores(as) em seus diversos aspectos sociais, políticos e econômicos, assim como da profissionalização docente.

Para falarmos em formação inicial docente, foco de nosso trabalho, primeiramente precisamos abordar o *locus* onde se situa essa formação, ou seja, precisamos trazer à tona a concepção de Educação, ação complexa e característica da humanidade. Mas o que é Educação?

Romão (2010) traz a definição de Educação presente no Dicionário Paulo Freire, que nos sinaliza o olhar de Paulo Freire sobre a Educação:

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade (Romão, 2010, p. 233).

O autor, levando em conta os dizeres de Freire, destaca que o impulso que move o ser humano à educação é ontológico, ou seja, advém de sua própria natureza.

Como todos os seres da natureza, homens e mulheres são incompletos, inconclusos e inacabados; mas, diferentemente de todos os seres da natureza, sua ontologia específica os faz conscientes da incompletude, do inacabamento e da inconclusão, impulsionando-os para a plenitude, para o acabamento e para a conclusão, portanto, para a educação, pela qual podem superar o que são (incompletos, inconclusos e inacabados) para o que querem ser (plenos, concluídos e acabados) (Romão, 2010, p.234).

De forma complementar a essa análise, temos a questão da dialogicidade. A educação em Freire é dialógica-dialética, ela é via de mão dupla; nela, educador e

educando se educam e são educados juntos, em diálogo com o mundo, ou seja, os homens e as mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Assim, a educação apresenta uma dupla dimensão: política e gnosiológica. A dimensão política é a leitura de mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (de conhecimento) (Romão, 2010, p.235).

Romão (2010) destaca que a educação, para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, decorrente de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

Nesse aspecto, levando em consideração as conceituações elencadas, acreditamos em uma educação dialógica-dialética, emancipadora, libertadora, humanizadora, amorosa, esperançosa, ontológica, gnosiológica, ética, estética, política, com uma práxis referenciada socialmente. Entendemos que a formação inicial de professores(as) deva estar alinhada a perspectiva de educação.

Percebemos a educação em uma sociedade estratificada economicamente, que sofre com as mazelas do capitalismo em sua face mais nefasta, o neoliberalismo, ou ainda o ultraliberalismo (liberalismo radical), que exclui e escancara as desigualdades sociais, que cerceia os direitos em detrimento dos lucros, ou seja, dos interesses do mercado, do capital financeiro nacional e internacional.

#### **4.1. Políticas de formação de professores(as) (as origens eurocêntricas)**

Atualmente, é notório que convivemos em um mundo capitalista, onde a lógica de mercado impera. Diversas pesquisas e estudos, como as de Saviani (2009), Mészáros (2005), Taffarel (2019), entre outros tantos, sinalizam que durante anos sofremos as consequências do capitalismo, do neoliberalismo em nossas vidas, tais como: a estratificação da sociedade, a exclusão, o consumismo, a fome, a miséria, a lógica empresarial na educação, a exploração do trabalho, os resultados e os lucros acima de tudo e de todos.

A produção capitalista, que rege as políticas públicas, e em especial de educação, explica-se a partir da crise econômica mundial dos anos 60 e 70 do século XX, principalmente diante da bipolarização dos alinhamentos ideológicos do capitalismo e do socialismo (no contexto da ascensão da guerra fria), e possibilitaram uma série de estratégias junto a países periféricos, no sentido de permitir ao capitalismo a recuperação e expansão de sua influência geopolítico-econômica e cultural em sociedades com essas características.

O crescimento capitalista, com o neoliberalismo, vem se consolidando ao longo dos anos, com o viés do controle do capital, por meio da aquisição de lucros cada vez mais insustentáveis, que custam muitas vidas no decorrer do processo de exploração de mão de obra. O capitalismo se organiza em todos os setores para sua conservação, desde a dimensão macro até a dimensão micro. Ou seja, desde a exploração especulatória, de “agiotagem” de empréstimos, de países tidos como superpotências econômicas, como se observa no imperialismo econômico norte americano dos Estados Unidos da América (EUA) sobre os demais países, inviabilizando qualquer intenção de autonomia financeira, tornando-os dependentes e atrelados aos interesses hegemônicos dos EUA; até o ambiente micro, nos próprios países explorados, que optam por essa lógica em suas relações de trabalho, enaltecendo a exploração e a obtenção de lucros, em uma roupagem falaciosa de eficiência, produtividade, empreendedorismo, em uma lógica gerencial e empresarial, no intuito de diminuir os gastos/investimentos para a obtenção de cada vez mais lucros, configurando num ciclo vicioso, inescrupuloso, exploratório, excludente e inconsequente, inclusive no âmbito educacional. Fato é que a esfera micro precisa reproduzir a esfera macro para que a macro continue a lucrar e manter o sistema de exploração do capital funcionando.

Nessa conjuntura, destacamos a conceituação de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) sobre as relações internacionais, na qual sugerem um “Governo do Mundo”:

A hierarquia entre os Estados e o papel dominante das grandes potências configuram, por outro lado, a presença de uma espécie de Governo no quadro do sistema dos Estados, definido como "Governo do mundo" com referência à fase em que o sistema europeu conseguiu dominar o mundo inteiro, mas, com mais razão, em relação à fase do atual sistema mundial. Trata-se evidentemente de um Governo de tipo qualitativamente diverso do existente no quadro de um Estado, pois lhe falta o requisito da soberania, sendo constituído por um conjunto de potências soberanas que praticam a política de potência entre si e em relação aos demais Estados (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 1092).

Consideramos que o “Governo do Mundo” tem um membro que se sobressai sobre os demais, ou seja, detém o controle, o poder de veto, decidindo conforme seus interesses econômicos: o imperialismo norte americano. Acreditamos que este seja detentor desse controle do capital, tendo em vista que uma simples especulação criada e vinculada, mesmo que não verdadeira, a esse país e/ou a seus empresários pode quebrar economias de países dependentes economicamente de seus empréstimos/financiamentos.

Com a definição de uma agenda política mundializada, da década de 1990, a educação adquire uma nova função social. Procuram-se incorporar novas reformas educacionais com a faceta gerencial, com vistas a uma rápida e almejada eficiência, trazendo os modelos e procedimentos do mercado para o interior do sistema educativo.

As reformas educacionais, nesse período, procuraram redimensionar a polaridade centralização/descentralização; ao mesmo tempo em que se descentraliza, no sentido de desconcentrar, a gestão e o financiamento, centraliza-se o processo de avaliação e controle do sistema educacional. Esse redimensionamento se dá em um contexto de acentuada expansão das oportunidades de escolarização da população em todos os níveis.

Nesse contexto, a educação sofre grande influência nas últimas décadas, passa a incorporar o ideário neoliberal nas políticas educacionais empreendidas pelos Estados orientados por essa concepção. A esse respeito, Silva destaca ainda que,

[...] evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis a serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social (Silva, 2007, p.13).

Tais premissas têm orientado as concepções e práticas de formação que são, muitas vezes, utilizadas ideologicamente como instrumento estratégico capaz de contribuir para a reestruturação dos interesses econômicos do capitalismo através de uma educação que se preste ao serviço dessa forma global de produção financiada pelos diferentes organismos internacionais.

Em contraponto, se partirmos do princípio de que a educação é um direito universal e dever do Estado, cabe a ele implementar políticas públicas capazes de garantir sua qualidade social, bem como o acesso e permanência de todas as crianças e jovens na escola. É evidente que cabe a ele construir espaços de participação coletiva, nos quais a sociedade possa atuar efetivamente na definição, gestão, execução e avaliação de políticas públicas educacionais, entre outros. No entanto, faz-se necessário que os governos garantam prioridade de recursos financeiros para a educação pública, no intuito de

subsidiá-la, visto que o compromisso com a qualidade é também compromisso financeiro com a educação.

Assim, concordamos com a ideia de Ahlert (2004), de que é tarefa de todos que defendem no direito à educação exigir que o Estado efetive políticas públicas para garantir a sua qualidade, concebendo-a não como simples acesso à escola, mas como garantia ao conhecimento historicamente construído e emancipatório.

Para garantir uma educação emancipatória e não apenas de adaptação do indivíduo à sociedade constituída, Ahlert (2004) nos chama atenção para não cair no erro histórico de educar apenas para ter um emprego, desse modo, isso significaria que a cidadania se reduziria ao empreguismo. Daí a necessidade de construir políticas públicas em educação que possibilitem formação envolvendo ciência, tecnologias e ética. Nesse sentido, torna-se imprescindível a criação de políticas públicas educacionais que viabilizem uma educação escolar de qualidade e que promova a qualificação e a inclusão social.

A educação emancipatória, na concepção da autora, alinha-se com a educação libertadora apresentada e defendida por Freire (2016), quando destaca ser a libertação o fim da educação, assim como libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. Nesse aspecto, a educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos; assim, a educação deve permitir uma leitura crítica do mundo.

Mészáros (2005), ao enfatizar sobre o capitalismo e a educação, relata:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2005, p. 35).

Desse modo, entendemos que as reformas educacionais principiadas na década de 1990 e ainda em curso no Brasil e em outros países da América Latina têm sido objeto de constante discussão nos meios acadêmicos. Tal tema tem suscitado ampla discussão em toda a América Latina, envolvendo desde análises de caráter macrossociológico até observações cotidianas da e na escola.

Oliveira (2006) alerta que, embora possamos afirmar que dentre os estudos muitos

são de cunho crítico, e às vezes até denunciativos e contestatórios, é evidente a ausência de perspectiva de mudança nesses trabalhos. Tem-se a impressão da formulação de um falso consenso em torno da defesa da educação pública e gratuita para todos, obscurecendo-se diferenças de concepções de mundo e, conseqüentemente, de projetos educacionais, ou até mesmo intencionalmente negando tais diferenças.

O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países, no sentido de reduzir a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, que, ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro (Mészáros, 2005).

Identificamos, no contexto das políticas públicas educacionais, que os princípios foram sendo introduzidos na educação na década 1990, nas quais se abrangem as diretrizes das agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial. Tais diretrizes estão presentes em vários documentos nacionais como o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993 – 2003), o Plano Nacional de Educação (2001) e principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, aprovada em dezembro de 1996.

Dentre as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina, inclui-se a elevação da qualidade do ensino, a qual se encontra presente no decorrer do texto da lei. Para isso, a legislação aponta mecanismos de reorganização da trajetória escolar como forma de conter o fracasso. Consideramos necessário analisar criticamente esse fato, para compreendermos a real magnitude das influências externas no bojo educacional interno e suas influências nas políticas educacionais curriculares e de formação de professores(as) implementadas no cenário nacional.

A suposta atenção conferida à educação básica como uma das prioridades a serviço das reformas educacionais, contida no discurso desses organismos internacionais, as IFM, traduzem-se na ideia de que, para esses países caracterizados por carências de várias ordens, é imprescindível a utilização de sua mão de obra pobre e abundante, fácil de ser explorada pelo trabalho, e assim fornecer serviços básicos aos pobres, como a saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária, ou seja, para que tenham condições mínimas a serviço do capital.

Ressaltamos que, no Brasil, mesmo com governos ditos “de esquerda” (denominação comumente utilizada para caracterizar partidos que flertam com o socialismo e com o comunismo, ou que defendem ações de cunho social e popular), o

Governo Lula e o Governo Dilma, no período de 2003 a 2016, atuaram como governos sociais-democratas, os quais não deixaram a lógica neoliberal de lado, não deixaram de agradar o mercado, mesmo realizando pautas sociais importantes e necessárias. Nesse aspecto, podemos considerar que, em suma, os governos regidos pelo Partido dos Trabalhadores – PT continuaram cumprindo as agendas e acordos multilaterais firmados nos encontros internacionais geridos pelos detentores do capital.

No entanto, após uma reeleição “apertada” da Presidenta Dilma, seguida de uma tentativa frustrada de anular as eleições, a oposição buscou o apoio da mídia nacional, de setores do parlamento e do judiciário para orquestrar uma campanha contra a Presidenta eleita, em busca de manipular a opinião pública, por meio da divulgação exaustiva de denúncias seletivas de casos de corrupção associados ao PT e de leituras superdimensionadas da crise econômica enfrentada pelo país (Saul; Voltas, 2021).

Assim, o Golpe de 2016, golpe jurídico-parlamentar-midiático, veio com o aval das elites econômicas e de setores da classe média interessados em reverter os ganhos sociais que as classes populares vinham acumulando, nas últimas décadas, principalmente no período entre 2003 e 2016, em que o PT esteve à frente da Presidência da República (Santos; Baccega; Mateus, 2021).

Nesse sentido, foi amplamente utilizada pela oposição a bandeira anticorrupção, nos governos Temer e Bolsonaro, no período de 2016 até 2021, servindo para esconder as reais intenções das oligarquias brasileiras contemporâneas. Podemos traduzir essas intenções como a realização de projetos privatistas de redução do Estado e de destruição dos direitos sociais historicamente conquistados, emplacando um amplo pacote de reformas do Estado, incluindo a reforma política, a reforma da previdência e a reforma trabalhista, de modo a garantir vantagens econômicas e “reestabelecer a confiança” de investidores nacionais e internacionais e, supostamente, retomar o crescimento econômico do país.

Atualmente, vivenciamos um tempo de crise econômica, política e sanitária causada pelas ações governamentais e econômicas de nossos políticos e empresários na busca de uma hegemonia e manutenção de poder e controle social no Brasil, decorrente do crescimento da força da direita conservadora brasileira, reflexo de uma onda conservadora mundial, na qual a elite conservadora de direita passou a comandar diversos países, sendo no Brasil representada pelo Governo Bolsonaro.

Essa emergente realidade, no Brasil, foi construída com base em um discurso fortemente puritano, populista, conservador e ultraliberalista (o liberalismo em sua versão

mais extremista), apoiados principalmente por um tripé: os militares, os evangélicos e os ruralistas. Priorizou de antemão a desestatização de tudo, incentivou o livre mercado, cortando gastos/investimentos, incutindo o discurso de Estado mínimo em sua mais ampla interpretação. O reflexo inicial é percebido nos cortes em programas sociais, na área da saúde, e no contingenciamento de verbas na educação, com cortes de bolsas de incentivo a pesquisas nas universidades.

A visão minimalista vem permeando o campo da educação e trazendo à tona discussões como a “Escola sem Partido<sup>15</sup>” (movimento que pretendia retirar da escola toda e qualquer discussão de ideologia política), a Educação Domiciliar<sup>16</sup> (direito de poder educar os filhos fora da escola, em casa), a efetivação de parte da Educação a Distância na Educação Básica<sup>17</sup> (séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos) (autorizando que parte da educação oferecida seja nessa modalidade de ensino), a educação por *vouchers*<sup>18</sup> (subsídio fornecido pelo governo para custeio da educação das crianças em escolas privadas, constituindo uma forma de privatização), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (padronização dos currículos da educação básica), a BNC-Formação (padronização dos currículos dos cursos de formação inicial de professores(as)), e a cobrança de mensalidades nas universidades federais<sup>19</sup> (fim da gratuidade do ensino superior). Destacamos que essas várias políticas veem sendo coordenadas para fazer valer o ideário neoliberal, com a concepção de

---

<sup>15</sup> Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos(as) alunos(as) sobre a educação moral dos seus filhos. Fonte: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 25/03/2022.

<sup>16</sup> A educação domiciliar é uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores(as) dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar>. Acesso em 27/05/2022.

<sup>17</sup> Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos(as) e professores(as) estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 25/03/2022.

<sup>18</sup> O sistema de *vouchers* nada mais é do que a entrega de “tíquetes” – semelhante ao cartão do Bolsa Família – com os quais os pais podem matricular os filhos em creches e escolas particulares. Surge, portanto, como uma alternativa aos colégios públicos, até agora a única opção possível para os estudantes de baixa renda. Fonte: <https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras/>. Acesso em: 25/03/2022.

<sup>19</sup> A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 206/19 determina que as universidades públicas deverão cobrar mensalidades dos(as) alunos(as). O texto tramita na Câmara dos Deputados. A gratuidade será mantida apenas para estudantes comprovadamente carentes, definidos por comissão de avaliação da própria universidade, com base em valores mínimo e máximo estabelecidos pelo Ministério da Educação. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Acesso em: 25/03/2022.

educação como estratégia do capital.

#### **4.2. Nas trilhas da Formação Inicial Docente: os caminhos e descaminhos**

Historicamente, quando nos remetemos à formação de professores(as) no mundo, percebemos que ela se iniciou de forma singular e ligada à igreja. A princípio, entendemos que, como organização interna, sempre houve formações para mestres (docentes) no interior dessas instituições. As pessoas externas à igreja, de alguma forma, estudavam, e eram certificados pela igreja, para o exercício da docência, ainda que sem escolas para tal. Com a institucionalização dos sistemas de ensinos, criação de Escolas Normais pelo mundo, a formação de professores(as) começa a se tomar “oficial”, com a chancela dos governos, e, é claro, com suas intenções hegemônicas adjacentes, de controle social e poder econômico.

A formação de professores(as) surge como uma necessidade a partir do chamado Seminário dos Mestres, considerado o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação docente. Teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, na França, no século XVII, por meio de Comenius, que era um bispo protestante e pedagogo precursor da Didática. O Seminário dos Mestres era o local onde ocorria a formação de professores(as). A valorização da instrução escolar como uma resposta institucional é promovida apenas no século XIX, no período da Revolução Francesa, com o surgimento das Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores(as) (Saviani, 2009).

Já em 1696, August Hermann Francke, teólogo e pedagogo alemão, estabeleceu o *Seminarium Selectum Praeceptorum* para formar professores(as) para os seus próprios estabelecimentos docentes, de onde se espalhou por toda a Alemanha, propagação esta intensificada por dois de seus discípulos: Shiemneyer, que foi quem, em 1732, criou a primeira escola normal com caráter oficial, e Herker, que, em 1748, estabeleceu uma escola normal em Berlim, a qual exerceu grande influência sobre todos os demais (Durães, 2009).

Garcia (1999) destaca que as escolas normais surgem como instituições encarregadas de assegurar uma formação inicial suficiente aos(as) professores(as) do ensino primário. Antes, a formação do magistério acontecia nas ordens religiosas, visto que existiam associações profissionais responsáveis pela creditações que permitiam

exercer o ofício de mestre, como era o caso da Irmandade de São Cansiano, em 1960, na Espanha.

O autor destaca que, nessa época, o ofício de mestre se diferenciava de acordo com seus conhecimentos e reconhecimentos obtidos. Destaca ainda que havia os mestres reais, com o título Supremo Conselho da Castilha, sob proposta da Irmandade de São Cansiano, com exame prévio de leitura, escrita e cálculo. Esses mestres tinham auxiliares/ajudantes, que aprendiam com a vivência e observação do trabalho dos mestres, e formavam-se mestres após anos ao lado de um mestre, tal qual um aprendiz. Esse processo era semelhante a algumas outras profissões da época, como o ferreiro, o sapateiro, o tecelão ou o chapeleiro, que aprendiam começando como aprendiz, depois como oficial e, finalmente, como mestre, mediante a aprovação num exame. A prática docente consistia no ensino da leitura, da escrita, do cálculo, da caligrafia e pouco mais, era o total de sua bagagem cultural.

Havia também os lecionistas que, pelo fato de não existirem escolas abertas, o faziam no privado, assim como os mestres de leitura, que só ensinavam a ler, devido a sua parca formação. Em de março de 1839, criou-se a primeira Escola Normal ou Seminário Central de Mestre do Reino, na Espanha, sob a direção de Pablo Montesinos.

Em outras palavras, por meio das escolas normais, os professores deveriam estudar as normas didáticas para o ensino nas escolas primárias. Em síntese, desde seu início, a escola normal esteve relacionada com os papéis do modelo de professor que se idealizou no ensino primário.

Segundo Nóvoa (1991), os reformadores (geralmente externos às instituições de ensino, de cujos discursos emergiu um novo sistema que visasse atender às demandas do mercado) portugueses, do final do século XVIII, sabiam que a criação de uma rede escolar, de abrangência nacional, era uma aposta de progresso. E assim, por meio desse esforço, iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder do Estado do processo de reprodução social. Considerando os(as) professores(as) a voz dos novos dispositivos de escolarização, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.

Saviani (2009), sobre o percurso histórico de surgimento da Escola Normal, destaca que

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que

Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais (Saviani, 2009, p.143).

Sobre a imagem do professor nesse período, Nóvoa (1999) ressalta que,

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (Nóvoa, 1999, p. 16).

Conforme Garcia (1999), consideramos que o surgimento das escolas normais deve ser analisado a partir de uma complexidade de fatores, como as mudanças na sociedade, na igreja, na medicina, na família e nas relações de trabalho, nos séculos XVIII e XIX. As demandas de escolaridade de cidadãos em diferentes países, a partir do século XIX, levaram a estruturas de rede ou de sistema de instituições públicas, com o objetivo de socializar níveis básicos de conhecimento. Desde os primeiros modelos de escolas normais implantados na Alemanha e na França, a intenção do governo já foi identificada em atribuir à formação de professores(as) o papel de disseminar certos princípios ou teorias pedagógicas para escolas primárias, em geral, de Pestalozzi (1746-1827), Lancaster (1778-1838) e Herbart (1776-1841).

A França inspirou a criação de escolas normais na Europa e em outras partes do mundo, inclusive em países como Brasil ou Espanha. Eles enviavam educadores para a França com o objetivo de conhecer sua estrutura de ensino, para formação de professores(as) da escola primária e assim poder implementar essa estrutura de ensino em seus países de origem.

No Brasil, podemos considerar que o início da formação de professores(as) se deu no período colonial, na Europa, principalmente em Portugal, com o qual o Brasil tinha vínculos enquanto colônia. Durante o período colonial, desde a fundação dos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, não se manifestou uma

preocupação explícita com a formação de professores(as). Tal preocupação, de ter essa formação docente em território nacional, só se tornou concreta após a Independência do Brasil, quando entrou em cena a inquietação sobre a organização da instrução popular, a partir da lei das escolas de primeiras letras, em 1927.

A partir daí, conforme Saviani (2009), examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores(as) no Brasil, organizados no Quadro 12, a seguir.

**Quadro 12 - Períodos na história da Formação Docente no Brasil.**

Período	Nome	Caracterização
1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores	Tem início com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890, quando prevalece o modelo das escolas normais. Nesse período, ocorrem as tentativas de instalação de escolas normais. Entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. Tiveram também os professores adjuntos, que atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio, seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais	O marco inicial é a reforma paulista da instrução pública. O específico da reforma da escola normal, realizada em 1890, foi a criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal. Com isso, sinalizava-se claramente na direção do modelo pedagógico-didático. No entanto, a ênfase foi posta nos exercícios práticos sem maior preocupação com a formação teórica sistemática. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	Tem início com as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. Concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa, os institutos de educação abrem uma nova fase na história da formação de professores(as) no Brasil. Enquanto o Instituto de Educação paulista foi absorvido pela Universidade de São Paulo, criada em 1934, o IE do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, em 1935. Considerado o embrião dos estudos superiores de educação, que por sua vez darão origem aos cursos de licenciatura e de pedagogia, instituídos em 1939. Assim, os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais	Nesse período, foram organizados os Cursos de Formação de Professores(as) para o ensino secundário. Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores(as) para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia assumiram a tarefa de formar os professores(as) das Escolas Normais. Em ambos os casos, previa-se uma estrutura composta de três anos de bacharelado para o domínio dos conteúdos e um ano de didática. Daí emergiu o modelo de formação conhecido como “esquema 3+1”. Esse esquema sugere uma espécie de conciliação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, sendo que o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério	O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Foi modificado o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar, foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei nº 5.692/71 previu a formação de professores(as) em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores(as) para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Cursos Normais Superiores e Diretrizes Curriculares Nacionais e do Curso de Pedagogia	Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, a formação de professores(as) está colocada de forma estratégica e os Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores aparecem como locais privilegiados para esse fim. Os(As) professores(as) para a Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica serão formados nos Cursos Normais, enquanto os demais serão formados nos cursos de licenciatura ofertados pelas Universidades e Institutos Superiores de Educação. As DCN de 2002, diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial de professores(as), foram elaboradas com caráter técnico-instrumental, baseadas em habilidades e competências educacionais. A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características, não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, homologadas em abril de 2006.
2006-2016	Expansão das Universidades, e período de visão social da educação e ampla participação popular, democracia e valorização da profissão docente	O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, trouxe a reestruturação e expansão das Universidades Federais, com a ampliação de cursos e de vagas para a formação inicial de professores(as). No âmbito do REUNI houve incentivo financeiro para criação de cursos de licenciatura noturno. Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A elaboração das DCN de 2015, diretrizes nacionais de formação inicial de professores para a Educação Básica, teve significativa participação dos organismos sociais e populares, representativos de variados segmentos da sociedade. Houve valorização e

		reconhecimento do fazer docente, e das discussões que permeiam várias temáticas concernentes às minorias, como gênero, raça, etnia, religião, deficiência, política, ética, estética, democracia e humanismo.
2016- até os dias atuais	Período de Retrocesso histórico: Conservador, tecnicista, praticista, neoliberal.	Golpe de 2016, por meio do qual destituiu o governo da presidenta Dilma, causando uma ruptura com o diálogo com as classes populares e organismos sociais, inclusive com as universidades públicas. O espaço foi ocupado pela iniciativa privada, com viés mercadológico, técnico e instrumental, que passou a ditar a formação de professores(as). As DCN de 2019 foram elaboradas sob essa ótica, a exemplo da BNCC para a Educação Básica, e, alinhada a esta, veio na tentativa de normatizar/padronizar uma Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica, retomando como base as habilidades e competências educacionais, de caráter conservador, técnico-instrumental, e estritamente alinhado aos interesses da elite econômica.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com referência em Saviani (2009) e Machado *et al.* (2021).

A síntese por períodos, organizada no Quadro 12, indica que a formação de professores(as) no cenário brasileiro perpassou por vários formatos e sofreu diversas alterações desde seu surgimento. O percurso para a formação dos(as) professores(as) começa a ser traçado após a Independência do Brasil, ganhando vulto na década de 1930 e, com o artigo 67 da LDB de 1996, a valorização profissional passa a constituir-se em preocupação efetiva do Estado. Entretanto, essas sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um panorama de descontinuidade, embora sem rupturas (Saviani, 2009).

Saviani (2009, p.148) revela ser permanente a precariedade das políticas formativas, como percebe-se no decorrer dos seis primeiros períodos analisados no Quadro 12, “cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

A educação escolar era voltada para uma parte da população que compunha a aristocracia, amplamente firmada por valores morais-cristãos, que também teve influências, ou melhor, direcionamentos intencionais, sendo pela manutenção de um *status quo* dessa elite: controle social e interesses mercadológicos alinhados ao liberalismo conservador.

No que se refere à LDB de 1996, Melo (2007) destaca que

A referida Lei produziu modificações no sistema educacional brasileiro que vão desde a forma de organização da educação nacional até a estruturação curricular dos cursos de graduação, dentre eles as licenciaturas. Por exemplo, no caso da estruturação curricular, substituíram-se os chamados currículos mínimos, que fixavam disciplinas e cargas horárias mínimas, pelas diretrizes

curriculares, que passaram a orientar a reforma dos cursos de graduação (Melo, 2007, p.65).

Várias são as políticas de formação de professores(as), na atualidade, pós LDB de 1996, contando inclusive com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tais como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Consolidação à Docência (Prodocência) e Observatório da Educação (Obeduc). Com atuação em todo o país, visam, ao menos no discurso, a melhoria da formação, inicial e continuada, dos profissionais de educação básica, segundo as informações encontradas no portal da Capes<sup>20</sup> sobre formação de professores(as) da Educação Básica.

No sentido de continuidade ao exposto por Saviani (2006), nosso esforço reflexivo nos trouxe o acréscimo de mais dois Períodos da História da Formação Docente no Brasil, conforme exposto no quadro 12. Trata-se de dois períodos distintos, com continuidades e rupturas, denominados por nós de Expansão das Universidades Federais, período de visão social da educação e ampla participação popular, democracia e valorização da profissão docente; e Período de Retrocesso histórico, Conservador, tecnicista, praticista, neoliberal.

No que se refere ao período histórico de Expansão das Universidades Federais e período de visão social da educação e ampla participação popular, democracia e valorização da profissão docente, destacamos três pontos principais relacionados com a formação docente: a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, responsável pela abertura e ampliação de vagas de cursos de graduação, incluindo licenciaturas, assim como o acesso e permanência na educação superior; no aspecto de valorização profissional, a criação do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação, resguardando os direitos de remuneração; e as DCN 02 de 2015, elaboradas para normatizar os currículos de formação de professores(as) da educação básica, caracterizada por ampla participação das Universidades Federais e organismos sociais em sua elaboração, contemplando variados temas relacionados às minorias, como gênero, raça, etnia, deficiência, ética, estética, democracia, política, e questões sociais adjacentes.

---

<sup>20</sup> <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Consideramos o período histórico de 2016 aos dias atuais como um Período de Retrocesso histórico: Conservador, tecnicista, praticista, neoliberal, que, em nosso entendimento, tem dois pontos principais, a se destacar: o primeiro, caracterizado pelo Golpe de 2016, com o impedimento da presidenta Dilma de continuar seu governo, e com a posse de Temer; e o segundo pelas novas DCN 02 de 2019, que foram criadas em alinhamento com a BNCC, no sentido de colocar em prática a padronização dos currículos das licenciaturas em todo o território nacional, retomando o caráter técnico e instrumental baseado em competências e habilidades educacionais, em um ampliado flerte com a iniciativa privada, que passou a participar de forma substancial das decisões no CNE no MEC.

Quando nos remetemos às políticas recentes, pós-golpe de 2016, deparamo-nos com políticas econômicas, sociais, trabalhistas, educacionais, entre outras, alinhadas com a lógica do mercado, numa perspectiva impregnada de um gerencialismo empresarial, de caráter conservador, tecnicista, praticista, neoliberal, de onde emergem pautas reformistas trabalhistas, previdenciárias, que vêm destruindo vários direitos conquistados a duras penas pelos trabalhadores(as).

Essas recentes políticas, pós-golpe de 2016, são diretivas e intencionais a interesses escusos, de manutenção de uma base de apoio, e de um protecionismo desvelado a interesses pessoais, e de setores elitistas, em detrimento dos interesses da maioria da população, a qual, ao contrário, padece ainda mais com o descaso das autoridades.

Nesse bojo, como já mencionamos, emergem políticas concernentes a esse referencial, como a Escola sem Partido (movimento que defende a ausência de debate político nas escolas de educação básica), o *homeschooling*<sup>21</sup> (educação domiciliar, defende o direito de realizar a educação dos filhos em casa), a educação por *vouchers* (educação paga subsidiada pelo governo em escolas privadas, uma maneira de privatização da educação), a BNCC e a BNC-Formação, esses dois últimos num sentido de padronização nacional das normas e currículos em todos os níveis de ensino desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino Médio, EJA, assim com a BNC-Formação inicial de professores(as), tema do nosso trabalho em questão, do qual, na sequência,

---

<sup>21</sup> O PL 1.388/2022 foi aprovado pela Câmara no dia 19 de maio (como PL 3.179/2012) e já está na Comissão de Educação (CE) do Senado. o projeto que autoriza a educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*. Fonte: Agência do Senado.

aprofundaremos o debate. Essas políticas traduzem-se em claras investidas do governo na demarcação do processo de desconstrução da política nacional de educação.

### **4.3. (Des)caminhos da (des)profissionalização docente no Brasil.**

Consideramos relevante analisar criticamente o desenvolvimento profissional docente frente às políticas neoliberais que estão num processo de desqualificação e, por que não dizer, de destruição da educação, com vistas a sua mercantilização, como é o caso da BNC-Formação inicial de professores(as), a qual impacta diretamente nesse desenvolvimento profissional docente o qual almejamos.

Dessa forma, iniciaremos elucidando questões referentes a esse almejado desenvolvimento profissional docente, no sentido de melhor compreendermos a magnitude das possíveis consequências futuras para o professorado frente ao que nos traz a BNC-Formação.

O Desenvolvimento Profissional Docente é algo mais amplo que a formação docente, uma vez que é composto por aspectos adjacentes, como a situação laboral, salário, condições de trabalho, profissionalização. Dessa forma, Imbernón (2002) enfatiza que

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser definido como toda busca sistemática de melhoria da prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com a finalidade de melhorar tanto a qualidade do trabalho docente, como a pesquisa e a gestão (Imbernón, 2002, p. 19, tradução nossa).

Abordar a temática do desenvolvimento Profissional Docente significa reconhecer o caráter específico profissional do(a) professor(a); a existência de um espaço para exercer a profissão, assim como reconhecer os(as) professores(as) como agentes sociais, planejadores(as) e gestores(as) do processo educativo, e geradores(as) de conhecimento pedagógico para promover mudanças.

Segundo Imbernón (2016), o desenvolvimento profissional da profissão docente se dá mediante fatores como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições em que atuam, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, entre outros. Não podemos desconsiderar a formação inicial e permanente realizada ao longo da vida profissional. Esses fatores podem

possibilitar ou impedir que os(as) professores(as) progridam no exercício de sua profissão, ou seja, que o professorado avance na identidade.

Uma melhor formação certamente facilitará esse desenvolvimento, mas a melhoria dos outros fatores (salário, estruturas, ambiente nas escolas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista...) também o fará, e de forma muito decisiva. Podemos ter uma excelente política de formação e nos deparar com o paradoxo de um desenvolvimento profissional próximo da proletarização, simplesmente porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. Professores cultos, mas pobres (Imbernón, 2016, p. 185).

Atualmente, segundo Ferreira (2020), o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido em direção à procura da identidade do profissional, que sofre influência da escola, das reformas políticas, crenças etc., à busca pelo seu entendimento a partir de sua identidade laboral, dado que influencia nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, na medida em que os(as) professores(as) são reconhecidos e se reconhecem e aos colegas de profissão. Nesse processo de construção do profissional docente, ele se desenvolve e evolui no decorrer do curso da vida.

No entanto, Imbernón (2002) nos alerta para o fato de que

[...] a formação permanente é fundamental para alcançar o sucesso das reformas educacionais, porém, não é habitual a criação de estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos nas instituições de ensino e mais nestes tempos onde predominam governos de caráter conservador e políticos neoliberais (Imbernón, 2002, p. 20, tradução nossa).

Em qualquer reforma educativa, o(a) professor(a) tem que verificar não só uma melhoria na formação de seus(as) alunos(as) e do sistema educativo, mas também ele deve perceber benefício em sua formação e desenvolvimento profissional.

Nesse aspecto, nossa formação de professores(as) necessariamente deve abarcar a diversidade profissional do(a) professor(a) e a diversidade dos territórios, a pensar nas situações problemáticas dos docentes, a associar a formação permanente com o desenvolvimento profissional, assim como ter um planejamento e uma avaliação da formação permanente nos contextos específicos.

Além disso, Imbernón (2016) traz à tona a necessidade de apostar em novos valores na formação de professores(as), tais como: substituir a dependência e a independência pela autonomia e a interdependência; a defesa profissional pela abertura profissional; a atomização e do isolamento pela comunicação; a privacidade do ato educativo pela publicidade deste; o individualismo pela colaboração; e a direção externa

pela autorregulação e crítica colaborativa. Nesse aspecto, o autor propõe que uma formação centrada na instituição não pode ser apenas uma estratégia de formação como conjunto de técnicas e procedimentos. Em vez disso, propõe que tenha uma carga ideológica, de valores, de atitudes, de crenças, que não seja uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores(as) para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, a instituição, os protagonistas e os propósitos da formação.

Nesse transcurso, a formação pode ser entendida como um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na compreensão compartilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, considerando a formação inicial e a experiência da equipe docente e de cada uma das pessoas que a compõem e as atividades de formação de que participaram antes. Imbernón (2016) ainda destaca três pontos importantes nesse processo: o nível ou grau de comprometimento que é possível compartilhar com todos, reflexões sobre a intenção real do pessoal ou da equipe docente diante do projeto de formação, e a disposição para introduzir modificações na organização interna da instituição.

Além disso, é preciso considerar que um projeto de formação em escolas é um processo longo (dois ou três anos) que exige um tempo inicial de ajustes na vida do grupo; às vezes resultados demoram a aparecer. É preciso respeitar o ritmo do próprio processo, que não pode ser acelerado, mesmo que haja questões consideradas muito urgentes (Imbernón, 2016, p. 160).

Dessa forma, entendemos que a formação docente cumprirá seu papel quando corroborar para esse desenvolvimento profissional docente no âmbito do trabalho, não quando tentar invisibilizar uma profissão há tempo castigada pela burocratização e por certificações.

Conforme sinaliza Imbernón (2016), o desenvolvimento profissional docente tem que estar atrelado à carreira docente, às condições de trabalho e ao salário, como unidade, sendo a formação e o desenvolvimento profissional duas faces da mesma moeda.

[...] a maioria do professorado latino-americano está assumindo um alto grau de capacitação (sem entrar no mérito de sua qualidade ou eficácia), embora ainda se mantenha em um desenvolvimento profissional muito pobre. Em todo o mundo, será preciso que formação e desenvolvimento profissional se complementem e não se enfraqueçam (Imbernón, 2016, p. 186).

Dentre os aspectos apresentados sobre o desenvolvimento profissional docente, fica claro para nós de que existem pontos cruciais trazidos na BNC-Formação que são contrários ao desenvolvimento profissional docente que acreditamos. Imbernón já nos alertava para esse prospecto influenciado pelo ideário neoliberal e conservador, numa perspectiva clara de transformar a educação em mercadoria e o(a) professor(a) num(a) técnico(a) da educação, em um instrutor(a), que prioriza a prática em detrimento da reflexão crítica, do saber fazer em vez do saber pensar, de caráter bem praticista de trabalho, com o(a) professor(a) como mero executor(a).

Entendemos que a BNC-Formação incide diretamente no trabalho do(a) professor(a) em vários aspectos, a considerar, no currículo, na intensificação e na precarização. Nesse aspecto, Almeida e Sousa (2023), destacam que,

Aderindo a BNCC e a 02/2019, a formação no Brasil, estará calcada na lógica da capacitação instrumental, descaracterizando a formação filosófica e histórica construída com muita luta há décadas. Com isso à centralização do conhecimento pedagógico e sua flexibilização, estará pré-formatado para a futura “uberização” do Ensino Superior nas licenciaturas (Almeida; Sousa, 2023, p.137).

Nessa perspectiva, fragmentar, limitar e reduzir são ações de uma formação já superada. Compreendemos que a formação do(a) professor(a) não deve ser direcionada por alcance de metas, competências e habilidades e aos princípios do praticismo pedagógico. Precisamos lutar pela construção de uma política educacional que oriente a formação de um(a) professor(a) no sentido de atender as dimensões de uma formação humana e integral em seus variados aspectos: sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, que sejam emancipadores, críticos e reflexivos, como um investimento na intencionalidade de uma sociedade mais justa.

Outro ponto crítico do documento da BNC-Formação é uma tentativa clara de tentar responsabilizar o(a) professor(a) pela sua formação, quando trata do engajamento profissional, colocando que o(a) professor(a) é responsável por buscar cursos, formações, no intuito de seu desenvolvimento profissional, numa perspectiva do governo se eximir dessa responsabilidade, em uma vertente de culpabilização do(a) professor(a) por uma eventual não formação.

A Responsabilização Individual, na Dimensão de engajamento profissional, aponta para a competência de comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, e trazendo a habilidade para assumir a responsabilidade pelo seu

autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática. Assim, o docente é responsabilizado por participar de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. Entendemos que este ponto fere claramente a equidade da formação de professores(as), individualizando a formação docente, trazendo-a como um mérito individual, ou seja, o responsável pela própria formação é o próprio licenciando, o próprio profissional, em uma pretensão de direcionar pelo ordenamento financeiro a formação, ou seja, da mercantilização da educação, e, assim, da formação docente.

Com a responsabilização docente, corremos o risco de o(a) professor(a) ser valorizado(a) ou desvalorizado(a) por conta do seu nível de engajamento e do seu capital cultural, sem considerar as particularidades de cada contexto e as condições de trabalho nas quais os(as) professores(as) estão inseridos(as). Cria-se, assim, um amálgama competitivo entre os profissionais da educação e amplia-se o raio de ação e exploração mercantilista da formação docente no Brasil. Percebemos, no documento, um caminho no sentido de uma desprofissionalização docente, quando se concede a graduados não licenciados a habilitação para o magistério por meio de um curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 750 horas.

Dessa forma, a formação inicial docente fica limitada a uma tendência tecnicista, rasa, aligeirada e simplista de formação, alinhada intrinsecamente aos interesses do mercado, e do ideário neoliberal, o qual busca mão de obra barata, técnica, meramente executora de ações e comandos, e desprovida de reflexão crítica, pedagógica, filosófica e social. O neoliberalismo pretende deixar tudo nas mãos do capital, sem intervenção estatal, governamental; um livre comércio, em que os detentores do capital financeiro têm o poder e ditam as regras, ávidos por lucros cada vez maiores, em uma ganância quase sem fim, escancarando cada vez mais o individualismo, a competição, a pobreza, a fome, e inúmeras contradições trazidas pela exploração exacerbada, sem controle, chegando a beirar a barbárie social.

Entendemos que o caminho à frente é péssimo para a o Desenvolvimento Profissional Docente, e, assim, para a identidade docente. Reconhecerno-nos nesse contexto, possibilita-nos a reflexão crítica e propositiva para que possamos tomar caminhos alternativos. Ao que me parece, o caminho até então adotado é o da resistência, contudo não uma resistência ingênua, e, sim, uma resistência propositiva, de um caminho coletivo, acolhedor, diversificado, inclusivo, e de luta, de embate teórico, social, político

e econômico, num sentido mais íntimo do esperar em Freire, de agir, de mudança, de esperança de um mundo mais justo e melhor para todos e todas.

## **5. A BNC-FORMAÇÃO INICIAL**

Primeiramente, trataremos do que antecedeu a BNC-Formação, o motivo de sua criação e para quem foi criada, e a quem ela interessa e serve; em seguida, versaremos sobre a BNCC e sua relação com a Escola sem Partido; posteriormente, abordaremos a BNC-Formação e os impactos da pandemia do COVID-19 na sua efetivação; e finalizaremos realizando uma análise das ações e dos documentos produzidos pelos cursos de licenciatura da UFU sobre a BNC-Formação, em atuação no Fórum de Licenciaturas da UFU, que levaram a seu posicionamento frente à BNC-Formação, assim como o posicionamento no âmbito exterior à UFU, das mais variadas instituições vinculadas à educação.

### **5.1. Caminhos que antecederam a BNC-Formação**

Quais os fatos que antecederam a BNC- Formação? Por que e para que criaram a BNC- Formação? A quem interessa?

Quando refletimos criticamente sobre os fatos que antecederam a BNC-Formação, temos dois pontos a serem observados, que, de certa forma, estão relacionados um com o outro, e que servirão de ponto de partida para a nossa discussão, sendo eles as Diretrizes Nacionais para a formação de professores(as) anteriores, e a BNCC e as políticas neoliberais atuais que a cercam e lhe dão apoio.

Antes da BNC-Formação, tivemos duas outras diretrizes voltadas para a formação docente para a Educação Básica: a Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2015. Antes disso, no período pós-promulgação da LDB, as discussões e documentos que existiam tratavam todos os cursos de nível superior de forma conjunta, sem atenção específica aos cursos de formação de professores(as). Por esse motivo, as DCN de 2002 podem dar a falsa ideia de que foram um avanço, por se tratar de um documento específico destinado à formação docente. Mas o fato é que essas DCN foram elaboradas à luz do ideário neoliberal de educação, tendo a concepção de competência como nuclear, já que só foram elaboradas por força da LDB 9394/96, que extinguiu os currículos mínimos.

No total, no Brasil, após o período militar, tivemos 3 Resoluções que versavam sobre a formação inicial de professores(as) para a Educação Básica: a Resolução CNE/CP 01/2002 (Brasil, 2002), que instituiu DCN para Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, de cursos de licenciatura e de graduação plena; a Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), que fixou 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; e a última Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Posteriormente, de forma separada, a Resolução 01/2020 normatizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação Continuada. Importante destacar, que em meio esse processo histórico tivemos uma diretriz específica da pedagogia, com a Resolução 01/2006, contribuindo para esse percurso histórico.

Diniz-Pereira (2016) afirma que, em resposta à nova regulamentação da LDB, a qual delegou às universidades a adequação de seus cursos às diretrizes cabíveis, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) iniciaram, em 1997, um processo de elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, contando com propostas de diferentes “organizações, entidades e instituições”. Inicialmente, as licenciaturas não receberam tratamento específico nesse processo, o que resultou na incorporação de diferentes concepções de formação às diretrizes de cada curso. Posteriormente, o MEC instituiu uma nova comissão responsável pela elaboração de diretrizes curriculares específicas para as licenciaturas, porém, dessa vez, sem a participação de entidades representativas.

Em 2001, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, o CNE publicou o Parecer CNE/CP 09/2001, oriundo da atividade de uma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação. O documento elencava um conjunto de diretrizes para a formação de professores(as) da educação básica em nível superior. Amparado neste parecer, o CNE instituiu, por meio da resolução CNE/CP 01/2002 e da resolução CNE/CP 02/2002, respectivamente, as DCN para a formação de professores(as) da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Apesar de acenarem uma possibilidade falaciosa de avanço na formação de professores(as) ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente, ou seja, diretrizes específicas para as licenciaturas, as DCN de 2002 não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições

privadas e trazendo uma perspectiva de formação aligeirada, baseada no desenvolvimento de competências. Ao longo do documento, a questão do desenvolvimento de competências é tratada como ponto central da formação docente. Segundo Melo (2007),

A Resolução CNE/ 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O cenário aqui exposto nos remete à ideia de que as DCN foram elaboradas e instituídas segundo perspectivas e recomendações dos organismos internacionais, que, nos últimos anos, têm presença incisiva na definição de políticas e reformas educacionais, principalmente nos países latino-americanos. As DCN surgem como uma proposta de relativizar a rigidez dos Currículos Mínimos, que instituíam um conjunto de disciplinas obrigatórias, engessadoras da estrutura curricular dos cursos. O Currículo Mínimo, ora determinado pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE), deixou de vigorar com a implantação das DCN. Um dos principais objetivos das DCN é o de possibilitar uma maior flexibilização curricular, em respeito à autonomia universitária (art. 53 da Lei nº 9394/96). Essas Diretrizes, a partir do poder legal que lhes é conferido, apresentam um perfil eminentemente técnico-profissionalizante para a formação de professores. Desta forma, os conceitos de flexibilização e competência são elementos fundamentais na concepção de formação de professores (Melo, 2007, p. 71-72).

Corroboramos com Melo (2007), quando remete que a formação do(a) professor(a) está circunscrita à lógica do mercado de trabalho, sendo uma formação limitada, pautada na prática e não na práxis. Ou seja, o essencial passa a ser a forma como o conhecimento será adquirido e aplicado, o que implica não tanto em saber, mas em saber fazer, a partir de uma lógica individualista baseada no desenvolvimento de competências individuais em alinhamento com a reestruturação do regime de acumulação capitalista.

Com influência direta de um novo ciclo político, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), pudemos perceber um olhar mais voltado para as questões sociais, com participação efetiva da sociedade no diálogo para a efetivação de políticas públicas, sobretudo educacionais. Assim também se deu em relação à formação inicial e continuada de professores(as), no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado com 20 metas a serem alcançadas em 10 anos.

Em consonância com essas políticas que marcam esse período, o CNE definiu, em 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores(as) por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, amparada pelo Parecer CNE/CP nº 1 de 2015, substituindo as DCN de 2002.

Sobre as DCN de 2015 e sua participação das organizações sociais, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) apontam o seguinte:

Após um grande debate e múltiplas articulações, foram aprovadas em 2015 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. Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (Gonçalves, Mota e Anadon, 2020, p. 364).

Nessa perspectiva, Bazzo e Scheibe (2019) destacam que

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo um importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 671).

As DCNs de 2015, que antecederam as DCN de 2019, a BNC-Formação, sem mesmo estar implantadas em muitas universidades, ou acabavam de ter sido efetivadas nos PCCs dos cursos de licenciatura, se depararam com uma nova normativa, fato que por si só nos parece injustificável, visto que se tratava de uma diretriz recém implantada, e ainda com prazo vigente para adequação curricular.

A principal característica das DCN de 2015 foi o fato de terem sido construídas a partir de amplo debate com os diversos setores sociais alinhados com a formação de professores(as). Essas diretrizes incorporaram a luta histórica dos(as) profissionais do magistério e de docentes, como já mencionado, e ampliaram a carga horária de formação docente (Bazzo e Scheibe, 2019).

Bazzo e Scheibe (2019) nos alertam para uma certa morosidade, intencional, por parte do CNE, ao prorrogarem o prazo para a implantação da DCN de 2015, que a priori seria até julho de 2017. Houve dois adiamentos de prazos; o primeiro, para julho de 2018, e o segundo, para julho de 2019. Porém, próximo desta data, e já urdindo uma nova legislação que tratasse da formação de professores(as) para a educação básica, foi emitida a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho deste ano de 2019, alterando novamente o prazo da Resolução 02/2015 e de sua já lendária implantação, vinculando à BNCC de dezembro

2017, e passou-se a contar o prazo de dois anos de sua publicação, ou seja, até dezembro de 2019.

Nesse aspecto, Bazzo e Scheibe (2019) nos trazem a seguinte reflexão sobre esse processo de não pretensão clara da implantação da DCN de 2015:

Curioso mencionar que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 672).

Entendemos ser o real motivo de todos os adiamentos a pretensão de que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica-BNCC passasse a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais, na eminência de que um novo documento baseado em seus princípios fosse elaborado (Aguilar; Dourado, 2019).

Outro documento que antecede a BNC-Formação é a Base Nacional Comum Curricular-BNCC para a Educação Básica, e com o novo direcionamento da política educacional, de viés privatista e pouco dialógico, oriundo do pós-golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, deu “continuidade” em políticas como a BNCC, redirecionando concepções educacionais. Outro ponto chave nesse processo foi que parte do grupo que esteve no Ministério da Educação na década de 1990, e que tinha a noção de competências como eixo curricular, retornou ao governo em 2016, no âmbito do MEC e do CNE, recuperando tais concepções.

Bazzo e Scheibe (2019), sobre a BNCC e sua adoção como referência para as futuras políticas de formação de professores(as), destacam que

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Com a aprovação da BNCC em 2017, tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação acentuaram o discurso da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores(as). As universidades e entidades educacionais reiteraram o discurso e a defesa pela manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, alegando que seu conteúdo permitia a adequação dos currículos à BNCC, sem a necessidade de extingui-la. Também argumentavam que os cursos já adequados às DCN de 2015 não haviam encerrado um ciclo, portanto, não se tinha ainda uma avaliação do desempenho das diretrizes curriculares na formação dos professores(as) (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Em síntese, Bazzo e Sheibe (2019) enfatizam que as DCN de 2015, em seu texto de dezesseis densas páginas, convida-nos à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os(as) professores(as), que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Segundo as autoras, nada foi esquecido no documento.

Em suma, o que um dia os(as) educadores(as) organizados(as) em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado, inclusive está presente uma defesa forte e urgente dos profissionais da escola, deixando clara a importância de suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração: “considerando a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (Brasil, 2015).

Mesmo com os apelos e manifestações de entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior - COGRAD, pela manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, no apagar das luzes do governo Temer.

Segundo Bazzo e Sheibe (2019), durante o ano de 2019, foram realizadas várias audiências públicas com diferentes atores da comunidade educacional. Contudo, tais discussões pouco ou nada serviram para demover o objeto central da elaboração precoce

de uma nova legislação para a formação dos docentes da educação básica: atender ao denominado “diálogo” com a BNCC da Educação Básica.

A proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores(as) da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores(as) e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas ao desempenho no PISA<sup>22</sup> (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Bazzo e Sheibe (2019) destacam que

Todo o processo, que culminou com a aprovação intempestiva e apressada das DCN de 2019 para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 681).

## **5.2. BNCC e a Escola sem Partido: influências conservadoras pelo caminho.**

No bojo das políticas educacionais aliadas aos preceitos empresariais, que coadunam com as agendas neoliberais, vêm constituindo-se políticas como a BNCC, com

---

<sup>22</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 25/03/2022.

forte presença da iniciativa privada no interior das decisões no Conselho Nacional de Educação-CNE. Paralelamente, tem-se observado uma crescente onda conservacionista no mundo e no Brasil, tendo como seu principal expoente o Movimento Escola sem Partido (ESP). Trataremos a seguir dessa relação entre a BNCC e a ESP e suas consequências no âmbito educacional, por entendermos ter desdobramentos importantes para a formação docente.

O ESP é um movimento que surgiu no Brasil em 2004 e tem influenciado projetos de lei em âmbito municipal, estadual e federal. Baseia-se na ideia de que o(a) professor(a) é responsável por ensinar e não educar. Segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd<sup>23</sup>, a ESP propõe uma educação descolada da sociedade, no sentido de que o(a) docente deixa de debater temas considerados “delicados” e se presta apenas a transmitir o conteúdo didático de forma mecânica e automatizada, sem trazer reflexão e análise destes para formação dos(as) alunos(as) como cidadãos(ãs), prevendo que temas como gênero, política, homofobia, machismo, raça, religião e notícias de jornal sejam proibidas em sala de aula. Dessa forma, tudo que é extraclasse não pode ser debatido com os(as) alunos(as), cabendo a à família esse papel, e a exclusividade da formação crítica social desses temas. Segundo Miranda e Barreto (2021), o Movimento ESP foi inspirado nas principais iniciativas norte-americanas que utilizavam o suposto apartidarismo para contestar os posicionamentos dos(as) professores(as) em sala de aula.

O movimento em defesa da ESP buscou ganhar mais espaço no debate político e na opinião popular com a bipolaridade intensificada no país pós-Golpe de 2016, embora a discussão fosse anterior a esse momento, e passou a ser implantado em alguns estados e municípios. Devido ao acirramento em torno da criação de uma base nacional curricular e à possibilidade de abrangência nacional, o movimento resolveu apoiar a construção da BNCC, tentando inculcar sua ideologia na formulação do documento. Como nos alerta Frigotto (2017) sobre o Golpe de 2016,

Com efeito, o golpe tem sua gênese e sustentação nas confederações e institutos privados que representam os grupos detentores do capital local e mundial; na grande mídia monopolista empresarial, parte e braço político e ideológico destes grupos; em setores e figuras do Poder Judiciário, inclusive na mais alta Corte, uma cínica expressão do torto direito e da justiça; em setores do Ministério Público e da Polícia Federal; em parte nas diferentes

---

<sup>23</sup> ANPEd. Posicionamentos contra o Escola da Mordaca. (s/d) Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/posicionamentos-contra-o-escola-da-mordaca>. Acesso em: 05 de jan. 2022.

denominações religiosas, especialmente aquelas que tornaram “deus” uma mercadoria abstrata, explorando monetariamente a fé simples de fiéis; em universidades onde, como temia Milton Santos, estão se formando, especialmente nos cursos de mais prestígio econômico e social, deficientes cívicos. No campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos pela Educação” e do “Escola sem Partido” (Frigotto, 2017, p.24-25).

Miranda e Barreto (2021) ressaltam que a inserção da proposta da ESP nos golpes parlamentares e governamentais da sociedade brasileira se deu em duas fases:

A primeira fase (2004-2013) se atrelou aos movimentos, manifestações e organizações conservadoras no processo de mobilização popular, ou seja, manipulação da sociedade civil com posicionamentos ultraconservadores através do fundamentalismo religioso; a segunda fase (2014-2020), se encaixou na sociedade política, a fim de institucionalizar, mediante a Projetos de Lei (PL's) com cunho no moralismo fundamentalista religioso, o programa de controle, principalmente sobre o trabalho docente (Miranda; Barreto, 2021, p.300).

É nessa segunda fase que a BNCC passa a ser o campo de disputa para o movimento ESP tentar incutir seus preceitos, face às discussões de sua segunda versão no congresso, com seus representantes participando das comissões e tentando politizar a discussão. Segundo Macedo (2017), o movimento apresenta basicamente duas ordens de demandas em relação à BNCC: quanto à instância competente para sua aprovação e quanto ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos de aprendizagem e ensino. O autor reforça ainda que

Esse conjunto de demandas conservadoras do ESP em relação ao “conteúdo” da BNCC é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa “atender a todos”. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários - de raça, gênero e sexualidade - que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço (Macedo, 2017, p.517).

Orso (2017) destaca que uma alternativa viável à ESP e a essas políticas nefastas em curso seria uma profunda reestruturação curricular, diferente da que está posta pela BNCC, não se resumindo a uma grade curricular, a um aglomerado de elementos, a um ajuntamento e/ou justaposição de disciplinas ou partes, e, sim, com uma unidade teórica, metodológica e prática, que pressupõe a preocupação de superar o individualismo, a competição e a fragmentação, objetivando a construção de uma proposta unitária e coerente. O autor nos alerta para que,

[...] ao invés de se caminhar nessa direção, parece que “tudo o que é sólido se desmancha no ar”. E em função de se “achar” que a educação não tem outra função a não ser reproduzir o status quo, a realidade existente, na ausência de um projeto integrador, de um projeto que vise a transformação social, contraditoriamente, atribui-se a ela o papel de “bombeiro”, com uma “missão salvadora”, de caráter supletivo e compensatório, no intuito de reduzir as mazelas sociais e “melhorar o que está aí” (Orso, 2017, p. 140).

Os movimentos das associações (ANPED, ANFOPE, ANPAE, entre outras) e sindicatos de professores(as), no período pós-golpe de 2016, tiveram grandes enfrentamentos no campo do debate frente aos ataques associados a uma suposta doutrinação comunista e/ou socialista, propagação de ideologia de gênero e de religião, com apoio massivo da mídia, da elite conservadora e de instituições religiosas radicais; encontraram guarida no segmento político fundamentalista e religioso; tentavam a qualquer custo cercear a liberdade de cátedra docente, criando inclusive canais de denúncia de professores(as) que infringissem em sala de aula algum desses pontos.

No entanto, o movimento ESP logrou êxito, no sentido de praticamente ter sido retirada da BNCC a temática sobre gênero, inclusive nos livros didáticos, e minimizaram significativamente as temáticas referentes a religião e política. E assim podemos dizer pelo alinhamento presente na BNC-Formação para com a BNCC, também traz essa herança presente no documento destinado à formação docente, a BNC-Formação.

Por outro lado, talvez, para os(as) professores(as), tenha constituído uma vitória o fato de a proposta do Programa Escola Sem Partido ter perdido força e saído de pauta, do meio político e frente a opinião popular, não tendo sido aprovada em âmbito nacional. A conquista do professorado se refere principalmente no que concerne à fiscalização da prática docente, assim como a iminente judicialização do fazer pedagógico, com possível perda da liberdade de cátedra docente, que deixaram de ser uma ameaça nesse momento.

A consequência desse movimento é que a BNCC se fortaleceu e se firmou de maneira mais impositiva do que democrática, como nova normativa que direciona e padroniza as ações curriculares no território nacional. Nesse aspecto, entendemos que a BNCC, com seu viés e arcabouço empresarial, e a ESP, com sua visão ultraconservadora, embora com forte embate inicial, no campo político, acabaram por somar forças para o delineamento de uma formação docente praticista e tecnicista.

Concordamos com Beato-Canato, Martinez e Fernandes (2020), em que tanto a BNCC quanto as propostas do movimento ESP cerceiam o trabalho docente, estão atravessadas pelo neoliberalismo, contribuem para a diminuição de demandas sociais (de

diversidade, raciais e de gênero em sala de aula) e, ainda, atuam a partir de uma lógica que desvaloriza a alteridade como condição de coexistência.

Em síntese, temos uma base positivista a serviço do capital, e Freire (2016) já nos alertava para a “educação bancária”, e para a volta ao tecnicismo, no qual,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 2016, p. 81).

Nessa perspectiva, limita a identidade docente num nível que cerceia a profundidade de sua bagagem teórica e cultural, a ponto de desvalorizar a capacidade reflexiva dos(as) profissionais (Beato-Canato; Martinez; Fernandes, 2020).

Consideramos que políticas educacionais como a BNCC e movimentos como a ESP, no cenário neoliberal atual, com forte participação dos conglomerados empresariais nos postos e acentos que atuam nos órgãos consultivos e deliberativos da educação, têm mitigado a docência, e, por consequência, a formação docente, rebaixando-a a um caráter instrutivo, técnico e normativo, fiscalizatório e punitivo.

Essas políticas ancoraram-se em uma onda conservadora mundial e nacional, permitindo que a justaposição entre desigualdades e hierarquias histórico-sociais dos últimos séculos fossem aprofundadas diante do incentivo à individualidade, à competitividade e à meritocracia, num intuito claro de dominar e manter o controle sobre a educação, sobretudo sobre os(as) professores(as) e, consequentemente, sobre os(as) alunos(as).

Na esteira da BNCC, e com as influências do movimento ESP, vêm-se alinhando diversas políticas nacionais, especificamente no campo da educação, seja nos currículos, na educação básica, no ensino superior, na formação inicial, na formação continuada, como é o exemplo da BNC-Formação que nos instiga a continuar o diálogo crítico e propositivo.

Isso nos estimula a prosseguir com a análise e refletir criticamente frente aos impactos na formação inicial de professores(as) presentes na BNC-Formação, no sentido de que o controle do trabalho docente seja o objetivo principal, no devir.

### 5.3. A BNC-Formação: o documento

A BNC-Formação foi criada em um contexto de políticas educacionais neoliberais, inspiradas em políticas da década de 1990.

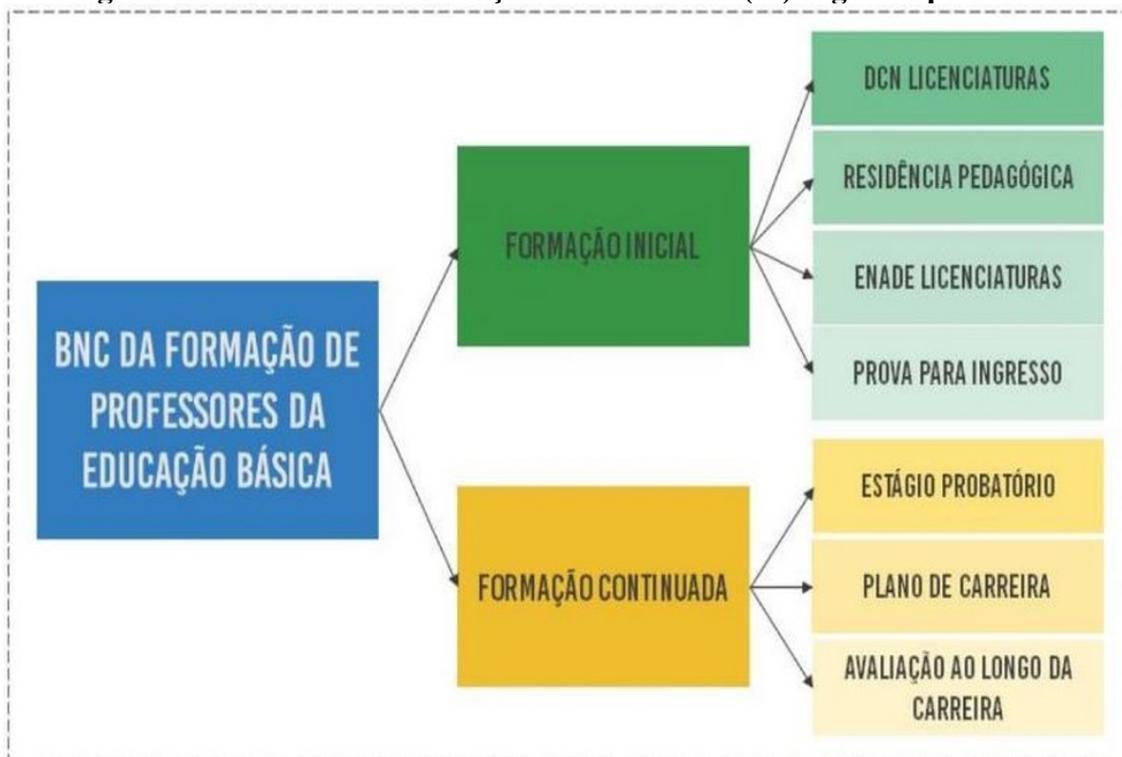
As atuais políticas educacionais, BNCC, BNC-Formação, trazem em seu discurso a neutralidade, contudo são permeadas pelo viés do gerencialismo econômico, sob a ótica neoliberal. Freitas (2017) sinaliza para a atuação dos reformadores empresariais que dominavam a Secretaria de Educação Básica no MEC, que no governo Dilma tinham um trânsito limitado, porque a política global não era defendida por esse governo. Entretanto, com o golpe de 2016 e a entrega do MEC para a coligação liberal-conservadora, escancarou-se a utilização das teses da reforma empresarial da educação em sua forma mais radical.

Nesse processo, aos poucos, segundo Freitas (2017), a versão inicial da BNCC foi sendo moldada às teses dos novos ocupantes do MEC até chegar à terceira versão. Assim sendo, a educação infantil foi escolarizada (com a definição de objetivos em três faixas de idade, e agora com a redução da idade limite para alfabetização), introduziram-se habilidades socioemocionais, além de outras iniciativas mais internas à constituição dos conhecimentos. Em sua revisão final de português foram retirados do texto alguns termos como “gênero” e “orientação sexual”.

Dentre essas recentes políticas, destacamos aqui a BNCC da Educação Básica, que, de certa forma, foi a precursora na padronização de currículos em abrangência nacional e sinalizou para que o mesmo acontecesse para a formação docente, em seus âmbitos inicial e contínua, ou seja, nas licenciaturas e para professores(as) em serviço: a BNC-Formação foi instituída no final de 2019, e a BNC-Formação Continuada, aprovada em 2020, sinalizando o que está por vir, conforme Figura 1 divulgada pelo MEC.

Nesse aspecto, na Figura 1, identificamos qual o plano em pauta com a instituição dessas políticas neoliberais, a serviço do capital financeiro, que além do caráter normatizador trazido pela BNC-Formação, traz uma intenção explícita de caráter regulador, fiscalizador, punitivo para a docência, no bojo das avaliações constantes impostas aos docentes ao longo de sua carreira, cerceando qualquer possibilidade que não seja alinhada ao que está sendo imposto, atacando a liberdade de cátedra, vislumbrando a mercantilização da educação, e aos interesses dos conglomerados econômicos, defendidos pelos reformadores empresariais.

**Figura 1 - Estrutura da Formação de Professores(as) sugerida pelo MEC.**



Fonte: Ministério da Educação-MEC (2019).

No aparato legislativo, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No início de sua redação, o documento aponta alguns alinhamentos para a elaboração do texto, no sentido de que a BNCC da Educação Básica já previa a futura adequação dos currículos de formação docente, com referência nela, tendo estabelecido o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de sua homologação (2017), para que fosse implementada a referida adequação curricular da formação docente.

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores(as). As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências

profissionais, conforme ressaltado no Capítulo 1 – Do Objeto, nos artigos 2º e 3º da BNC-Formação (Brasil, 2019):

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019).

A BNC-Formação apresenta 10 competências gerais aos(as) docentes, alinhadas com as 10 competências gerais dos(as) estudantes presentes na BNCC da Educação Básica, conforme exposto no Quadro 13:

**Quadro 13 - As 10 Competências dos Docentes e dos Estudantes.**

<b>10 COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	
<b>Docentes (BNC-Formação)</b>	<b>Estudantes (BNCC)</b>
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2019, p.17) e Brasil (2017, p.9-10).

Nossa intenção no Quadro 13 foi demonstrar a semelhança entre as competências dos(as) docentes presentes na BNC-formação e as competências dos(as) estudantes presentes na BNCC. Notamos que existem competências praticamente idênticas para ambos(as). Esse alinhamento também é anunciado em ambos os documentos, BNC-Formação e BNCC.

No artigo 4º da BNC-Formação, observamos que as competências específicas estão divididas em três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada competência específica tem suas habilidades correlatas, sendo que a dimensão do conhecimento profissional tem 4 competências específicas e 21 habilidades relacionadas a elas; a dimensão da prática profissional tem 4 competências específicas e 22 habilidades relacionadas a elas; e a dimensão do engajamento profissional tem 4 competências específicas e 19 habilidades relacionadas a elas. No Quadro 14, apresentamos as competências docentes.

**Quadro 14 - Competências Específicas da BNC-Formação.**

Competências Específicas		
1. Conhecimento Profissional	2. Prática Profissional	3. Engajamento Profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos.	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Brasil (2019, p. 13-14).

O Capítulo II da BNC-Formação versa sobre os fundamentos e a política da formação docente, com os artigos 5º e 6º, que tratam sobre a formação dos(as) professores(as) e demais profissionais da Educação. O artigo 5º explicita que essa formação deve estar em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e elenca três fundamentos para tal:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019).

Já o artigo 6º estabelece os princípios norteadores da política de formação de professores(as) para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, quais sejam:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Brasil, 2019).

O Capítulo III trata da “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente” e é composto por três artigos: o 7º, sobre a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, que tem 14 princípios norteadores; o 8º, sobre os cursos destinados à Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, que devem cumprir 9 fundamentos pedagógicos; e o 9º, que determina que se deve garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores(as), para integrar os docentes da instituição formadora aos(as) professores(as) das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

O Capítulo IV é destinado aos cursos de licenciatura, com 9 artigos que versam sobre a estrutura dos cursos. No artigo 10, fica definido que todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas. Esses cursos devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, elencadas no Capítulo I.

No que se refere à estrutura dos cursos de formação docente, temos, conforme disposto no Quadro 15, a seguinte distribuição de carga horária.

**Quadro 15 - Estrutura dos cursos de licenciatura destinados à formação docente para a Educação Básica.**

<b>Estrutura dos cursos de licenciatura destinados à formação docente para a Educação Básica</b>				
Licenciaturas	Grupo I Conhecimentos gerais	Grupo II Conhecimentos específicos da área	Grupo III - Prática pedagógica	Total
	800 horas	1600 horas	400 horas de estágio curricular	3200 horas
			400 horas de práticas ligadas aos grupos I e II	

Fonte: Brasil (2019).

O artigo 16 dispõe que as licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O artigo 17 estabelece que os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores(as) Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Já no artigo 18, consta que os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a

contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003.

No Capítulo V, temos disposições sobre a formação em segunda licenciatura, com dois artigos. O artigo 19 dispõe sobre carga horária exigida para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, conforme organizado no Quadro 16. O artigo 20 dita que o curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

**Quadro 16 - Estrutura dos cursos de 2ª licenciatura destinados à formação docente para a Educação Básica.**

<b>Estrutura dos cursos de 2ª licenciatura destinados à formação docente para a Educação Básica</b>				
Segunda Licenciatura	Grupo I Conhecimentos específicos da área	Grupo II Conhecimentos gerais	Grupo III Prática pedagógica	Total
	560 horas	360 horas	200 horas de práticas ligadas aos grupos I e II	1120 horas

Fonte: Brasil (2019).

O Capítulo VI trata “Da Formação Pedagógica para Graduados” e, em seu artigo 21, dispõe que a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica no caso de graduados não licenciados, explicitando que a carga horária básica deve ser de 760 (setecentas e sessenta) horas.

No Capítulo VII, encontramos apontamentos sobre a formação para atividades pedagógicas e de gestão. Seu artigo 22 determina que a formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas respectivas áreas ou em cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado.

O Capítulo VIII versa sobre o processo avaliativo interno e externo, em quatro artigos. O 23 dita que a avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências; no 24, temos que as IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e

articulada com os ambientes de aprendizagens; no 25, fica estabelecido que caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores(as), que considere o disposto nesta Resolução; e, no 26, que caberá ao Inep elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores(as), em consonância ao que dispõe esta Resolução.

No Capítulo IX, intitulado “Das Disposições Transitórias e Finais”, temos três artigos, sendo que o 27 fixa o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação da Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela Resolução, e em seu parágrafo único destaca que as IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação da Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nela. Já o artigo 28 dispõe que os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

O artigo 29 atribui ao CNE o dever de revisar, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular, as competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas na Resolução. O artigo 30 indica a vigência da Resolução na data de sua publicação e revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Ao analisarmos o documento em questão, a BNC-Formação, fica claro que ele está em consonância com a BNCC da Educação Básica, em uma tentativa de alinhamento das competências e habilidades dos estudantes com as dos(as) professores(as), o que nos remete a uma padronização dos currículos desde a Educação Infantil até a superior. Isso significa um engessamento curricular, e uma perda de autonomia para as instituições formadoras na Educação Básica e Superior. Segundo Oliveira e Jesus (2020), a BNC-Formação se insere no movimento em prol da centralização curricular, corroborando vários pontos da BNCC para a Educação Básica, como também das DCN de 2019.

Nesse aspecto, Arroyo (2020) destaca que

O Conselho Nacional de Educação (CNE) fez uma opção por uma BNCC e BNC -Formação que repõem as históricas tensões entre regulação –

emancipação no campo do conhecimento da formação docente e na redução dos educandos a aprendizes. Uma política de regulação do conhecimento, do direito a que conhecimento e do domínio docente de que conhecimentos. Uma regulação de padrões cognitivos, sociais, políticos, culturais e de controle das emergências de diferentes formas de ser e de saber e de controle dos novos padrões cognitivos e sociais que os movimentos sociais estão afirmando em nossa história social, política e cultural (Arroyo, 2020, p.16).

Assim como evidenciamos uma descontinuidade, uma ruptura com o que se tem construído e avançado, no sentido de um dar sequência em uma perspectiva de avanço em relação às diretrizes anteriores, salientamos que a BNC-Formação desconsidera o histórico da formação docente construído no Brasil, e todos os seus avanços acadêmicos e profissionais, numa tentativa de incorporar, ou importar, experiências de países ditos de “primeiro mundo”, com uma realidade social totalmente díspar da que vivenciamos, e estritamente relacionados e alinhados com o neoliberalismo e os interesses do mercado.

Conforme destacam Gonçalves, Mota e Anadon (2020), os cursos já adequados às DCN de 2015 não haviam encerrado um ciclo; portanto, não se tinha ainda uma avaliação do desempenho das diretrizes curriculares na formação dos(as) professores(as), para se pensar sobre a real necessidade de se criar diretrizes. Esse seria o caminho natural das coisas.

Identificamos que o foco central da BNC-Formação, assim como na BNCC, é a formação baseada na obtenção de competências e habilidades pelos(as) estudantes. Entendemos que esse aspecto não avança nas discussões da Educação ao longo do tempo, e, ao contrário, retoma uma discussão já há tempo superado no âmbito educacional, nos debates acadêmicos e entre os educadores.

Sobre as competências, Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) destacam que

Tais competências, por si só, já seriam um tanto quanto controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores. O problema se torna ainda maior quando, ao final da resolução, na forma de anexos, encontram-se as habilidades respectivamente associadas a cada uma destas dimensões das competências específicas (Lavoura, Alves, Santos Junior, 2020, p. 567).

Outro ponto a se destacar é que o documento prioriza a prática em detrimento da teoria, trazendo à tona outra discussão também já superada nos debates no âmbito da Educação: a dicotomia entre teoria e prática. Quando valorizamos uma desconexa da outra, incorremos em equívoco conceitual, visto que defendemos a indissociabilidade entre teoria-prática.

Nesse aspecto, Santiago, Antunes e Akkari (2020) relatam que, ao analisar o documento, percebe-se que o sentido de formação trazido por ele tem forte caráter

tecnicista, como se a formação de professores(as) no Brasil se reduzisse simplesmente ao cumprimento de documento prescritivo, enfatizando conteúdos, habilidades e competências a serem ensinadas aos estudantes da educação básica, perdendo o caráter crítico da própria formação docente. Pretende-se, com isso, a formação de um(a) educador(a) acrítico(a), pragmático(a), distante da perspectiva humanista de Freire (2011), para quem conhecer os estudantes significa reconhecê-los como “gente curiosa”, “gente inteligente”, que pode “saber ou ignorar”.

Nessa perspectiva podemos considerar um ataque à pedagogia, com esse viés prescritivo e praticista, podemos estar diante da extinção dos Cursos de Pedagogia, haja vista que a formação fica aberta a faculdades e institutos de formação de professores(as), de maneira a mitigar a sua real importância para a formação docente ampliada e permanente.

No documento, é perceptível a ausência de uma discussão aprofundada de questões de gênero, assim como outras pautas sociais, como a questão racial, religiosa e de preconceito. Tendo em vista que, na área da educação, o quadro de profissionais em geral, bem como de docentes, é composto majoritariamente por mulheres, podemos considerar o documento omissivo, já que não aborda nem menciona essa questão.

É claro o viés mercadológico impregnado na BNC-Formação, cede aos interesses do mercado, rumo à mercantilização da educação, que prioriza o saber fazer em detrimento do saber teórico. Percebemos a clara intenção de uma tentativa de tornar a profissão docente cada vez mais técnica, prática, acrítica, competitiva, excludente e minimalista. Como dizia Freire, uma Educação Bancária, ao invés de uma educação que acene para uma formação em um futuro mais humano, que valorize a essência e a autonomia de cada ser, que seja emancipatória e esperançosa, que seja referenciada socialmente, que seja de nós, para nós e conosco.

#### **5.4. Repercussão da pandemia COVID-19 na efetivação da BNC – formação.**

Para iniciarmos a nossa reflexão sobre os impactos da pandemia do COVID-19, desde 2020, para a efetivação da BNC-Formação, assim como as possíveis implantações da diretriz por algumas universidades, faz-se necessário retomarmos os prazos estipulados para sua implementação e as reflexões sobre as ações para lidar com as exigências sanitárias nas universidades.

Iniciamos retomando o artigo 27 da BNC-Formação, que estabelece o prazo de 2 (dois) anos para a implementação das DCN de 2019, e, em seu parágrafo único, destaca o prazo de 3 (três) anos para os cursos que já haviam implementado as DNC de 2015, para adequação e alinhamento do proposto na BNC-Formação, principalmente no que diz respeito à carga horária e ao desenvolvimento de competências e habilidades, estritamente alinhadas à BNCC.

Ressaltamos que houve considerável movimentação nacional capitaneada pelas principais entidades nacionais do campo progressista, especialmente ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, que se articularam e produziram vários documentos solicitando a prorrogação do prazo, tendo em vista a pandemia e com o intuito de “ganhar tempo”, numa aposta de que o Governo Bolsonaro não fosse reeleito. Foram várias reuniões, com a presidência da Andifes, do Cograd solicitando apoio conjunto.

Nesse aspecto, e em relação direta com a pandemia do COVID-19, as instituições de ensino superior e associações ligadas às universidades solicitaram a revisão desses prazos, no sentido de prorrogá-los, o que foi acatado pelo CNE. Foi publicado no Diário Oficial, em 30 de agosto de 2021, o Parecer CNE/CP nº 10/2021 que alterou o prazo previsto no *caput* do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 22, de 20 de dezembro de 2019, expandindo de 2 (dois) para 3 (três) anos o prazo limite para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

É importante destacar que isso se fez necessário, haja vista que, de acordo com o MEC<sup>24</sup>, a prorrogação do prazo para a adequação dos currículos decorreu da suspensão das atividades presenciais.

Por exemplo, na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, as aulas foram suspensas totalmente por quase um ano e meio nas licenciaturas. A decisão de suspender as aulas e atividades acadêmicas da UFU<sup>25</sup> a partir do dia 18/03/2020, e o consequente replanejamento das atividades administrativas, como medida de prevenção à COVID-19, deu-se pelo Comitê de monitoramento à COVID-19 da UFU, no dia 16/03/2020, por

---

<sup>24</sup> Conforme consta no Sítio eletrônico da Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/licenciaturas-terao-mais-um-ano-para-atualizar-os-curriculos>. Acesso em: 05/01/2022.

<sup>25</sup> Conforme consta no Sítio eletrônico da UFU. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2020/03/ufu-suspende-aulas-e-atividades-academicas-partir-de-1803>. Acesso em: 05/01/2022.

prazo indeterminado. Orientadas pela Resolução Nº 7/2020<sup>26</sup>, do Conselho de Graduação, mantiveram-se as atividades em formato virtual, como bancas de monografias, de especialização, dissertações e teses, as quais foram realizadas de forma remota, preferencialmente, ou adiadas, caso os membros da banca assim o decidissem. De forma presencial, as atividades ocorriam somente para os estudantes que estavam em estágio supervisionado hospitalar ou em residência médica, multiprofissional e uniprofissional em saúde, os quais deveriam se apresentar normalmente a essas atividades.

As aulas presenciais, após 20 meses suspensas devido à pandemia da Covid-19, foram retomadas parcialmente no dia 29/11/2021, ficando a cargo das faculdades e institutos a decisão do formato oferecido, devendo-se levar em consideração os protocolos de biossegurança estabelecidos pelo Comitê de Monitoramento COVID-19<sup>27</sup>. Nesse aspecto, a UFU recomendou que as aulas seguissem em modelo híbrido e remoto. Dessa forma, os componentes curriculares práticos dos cursos de graduação da universidade poderiam ser ofertados de forma presencial, remota ou híbrida a partir do 1º semestre do calendário acadêmico de 2021, que teve início no dia 29 de novembro de 2021.

Na Pós-Graduação, conforme Resolução Nº 6/2020, do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação<sup>28</sup>, as aulas voltaram um pouco antes no formato remoto, em caráter excepcional, com a oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas da pós-graduação *stricto sensu*, para início no dia 11 de agosto de 2020. Essa decisão partiu do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (Conpep/UFU), em reunião no dia 29 de junho de 2020.

Sobre as possíveis implantações da BNC-Formação já realizadas, ou em andamento, destacamos que as universidades têm se movimentado nesse sentido, promovendo discussões sobre o tema, trocando experiências tanto em debates realizados, quanto em iniciativas em curso, fato esse largamente comprovado nas pesquisas que realizamos para construir o nosso estado da questão, por meio de inúmeras produções nesse sentido (dissertações, artigos, e palestras virtuais).

Destacamos que esse movimento formativo, no sentido de conhecer para poder agir e refletir sobre as ações possíveis nessa conjuntura atual de educação em que

---

<sup>26</sup> Fonte: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-7.pdf> acesso: 05/01/2022.

<sup>27</sup> Consta no Sítio eletrônico do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2021/11/29/covid-19-aulas-presenciais-na-ufu-sao-retomadas-apos-1-ano-e-meio.ghtml> acesso em: 05/01/2022.

<sup>28</sup> Fonte: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONPEP-2020-6.pdf> acesso: 05/01/2022.

vivemos, e na mesma perspectiva de Freire, de anunciar, denunciar e assim buscar os inéditos viáveis, tem acontecido em sua grande parte no intuito de oferecer resistência no debate e nas ações para a implementação da BNC-Formação, na tentativa de pensar alternativas ao que está posto.

### **5.5. Posicionamento dos cursos de licenciatura da UFU frente à BNC-Formação: o Fórum de Licenciaturas da UFU**

A Pró-Reitoria de Graduação, com a Divisão de Licenciatura e o Fórum de Licenciaturas da UFU, são órgãos institucionais responsáveis por tratar as questões relacionada às licenciaturas no interior da Universidade Federal de Uberlândia. Desse modo, são responsáveis por acolher as novas legislações, realizar estudos, debates, avaliar as possibilidades de ações perante esses novos documentos normativos, como é o caso da BNC-Formação.

Contudo, antes de falar da BNC-Formação, analisaremos o percurso histórico de constituição e ações do Fórum de Licenciaturas da UFU, responsável pela consultoria e assessoria à Pró-Reitoria de Graduação e à Divisão de Licenciaturas da universidade, formado por representantes de todas as licenciaturas e demais órgãos relacionados com a formação de professores(as) presentes na UFU, além de representantes das redes públicas de educação básica municipais, estaduais, e federais, conforme mencionamos na metodologia do trabalho.

Destacamos que as informações e a cronologia aqui apresentadas foram inspiradas nas *lives* realizadas pelo Programa de Formação Virtual da UFU, assim como nos documentos disponibilizados no portal eletrônico da UFU, mais especificamente nos ligados à Pró-Reitora de Graduação, Divisão de Licenciaturas e Fórum de Licenciaturas da UFU.

O Fórum de Licenciaturas da UFU vem atuando nessa esfera consultiva e de assessoria, sistemática e coletiva de reflexão, desde 2002. Institucionalizado desde 2017, o Fórum discute e analisa as políticas de formação dos profissionais da educação e de articulação de ações referentes aos cursos de licenciatura da UFU, bem como relativas à formulação, à avaliação e à reformulação do “Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia”.

Sua origem remonta a 2002, pois, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002, começa-se uma mobilização a fim de construir o projeto institucional da UFU, assumindo esse Fórum um protagonismo na discussão de formação de professores(as) no interior da universidade. Entretanto, somente em 2017 o Fórum de Licenciaturas da UFU, com a aprovação no Conselho de Graduação da UFU por meio da Resolução nº 09/2017, constituiu-se como um espaço institucionalizado, tendo como um de seus objetivos assessorar a PROGRAD. Trata-se de um órgão consultivo e não deliberativo, com liberdade para tratar dos mais variados assuntos atinentes às licenciaturas.

O Fórum de Licenciaturas da UFU foi muito importante no processo de revisão e reestruturação do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, com as diretrizes de 2015. Foi um espaço de discussão e reestruturação desse projeto, que resultou na Resolução SEI nº 32/2017 do Conselho Universitário, fruto de amplo debate coletivo, mesmo com as contradições presentes entre licenciaturas e bacharelados nos cursos.

O Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação traça as diretrizes gerais para as licenciaturas, ficando a cargo de cada licenciatura específica criar seus Projetos Pedagógicos de Curso, contemplando suas especificidades, porém sem deixar de seguir o Projeto Institucional da UFU. Dessa forma, o Fórum de Licenciaturas da UFU vem se constituindo em um espaço institucional de discussão de formação docente, que, historicamente, tem tido papel importante na construção dos projetos institucionais, já que eles se concretizam a partir dos debates iniciados no fórum.

A BNCC, aprovada em 2017, já sinalizava que teríamos uma nova reformulação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as). Dessa maneira, o MEC começou a discutir a formação, discutir as diretrizes, o que foi nacionalmente visto com muita resistência por todos (associações, entidades e universidades federais), pois a Resolução de 2015 era muito recente e os cursos tinham acabado de reformular seus projetos pedagógicos. Portanto, fazer uma revisão implicaria, novamente, no mesmo movimento.

No dia 8 de outubro de 2019, em Brasília, foi realizada uma audiência pública com representantes institucionais, contendo aproximadamente 200 vagas apenas, sendo limitada por uma representação por instituição, com o objetivo de apresentar e discutir o parecer contendo a proposta de reformulação da resolução CNE/CP n. 02/2015, além de

coletar subsídios para a deliberação da matéria pelo colegiado do Conselho Nacional de Educação e Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. A UFU se fez presente, com seus representantes do Fórum de Licenciaturas, que se posicionaram contra a Resolução 02/2019 e opinaram que a resolução 02/2015 deveria ser mantida, já que não existia necessidade de uma outra versão. Destacamos a presença de representantes da ANPEd, ANFOPE, Forumdir, com a maioria das pessoas que tiveram direito à fala solicitando que fosse mantida a Resolução CNE 02/ 2015. Considera-se que a audiência, apesar de constituir-se um espaço importante de discussão, não trouxe bons resultados para as universidades.

O Fórum de Licenciaturas se reuniu e produziu um documento que foi aprovado no dia 15 de outubro de 2019, encabeçado pelo grupo que havia participado da audiência pública. O documento solicitou o arquivamento do texto referência das DCNs 02/2019 e a manutenção da Resolução 02/2015, e foi enviado ao Conselho Nacional de Educação no dia 23 de outubro de 2019 (data limite para envio). O Fórum de Licenciaturas da UFU<sup>29</sup> fez contribuições em relação ao texto de referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, anunciando que a Resolução 02/2015 resultou inegavelmente de um processo legítimo, democrático, que teve escuta das instituições de ensino brasileiras, das entidades científicas que representam a área, do setor de ensino, de pesquisa e de extensão, e que esta resolução foi um grande avanço.

Concordamos com o Fórum de Licenciaturas, a respeito de que o texto da nova resolução foi omissivo, e não avançou no sentido de superação na resolução anterior. Outro apontamento é o fato de que a resolução anterior de 2015 nem chegou a ser avaliada, não fechou um ciclo; várias universidades ainda estavam no processo de sua implantação, e trouxe um desperdício de tempo e de dinheiro. O desconhecimento e o desmerecimento do referencial teórico nacional na área de formação de professores(as) geraram um documento repleto de fragilidades e inconsistências conceituais, dado que o texto tem suas bases epistemológicas em modelos já superados. O fato de não escutar quem entende de educação, quem estuda e pesquisa a educação no Brasil, as entidades educacionais históricas, é muito danoso.

Aproximadamente dois meses depois, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução foi aprovada, com pouco tempo para o debate, para a escuta, para a consulta,

---

<sup>29</sup>[http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/processo\\_sei\\_23117.093567\\_2019\\_28\\_envio\\_contribuicoes\\_uvu.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/processo_sei_23117.093567_2019_28_envio_contribuicoes_uvu.pdf)

para o diálogo em si, entre as entidades interessadas, sobretudo as universidades públicas. Isso nos passa a impressão, ou melhor, nos leva à constatação de que a audiência pública foi realizada por mera formalidade, para sinalizar que foi dada a oportunidade de diálogo, sendo que na verdade isso não ocorreu de fato. Não houve essa participação no debate, na construção do novo documento, porque segundo o Fórum de Licenciaturas, ele já estava pronto, e o seu teor já estava anunciado.

Diante da aprovação da BNC-Formação, coube ao Fórum de Licenciaturas, estudar o teor desse documento, para pensar nas possibilidades frente ao Projeto Institucional de Formação de Professores(as) e às particularidades dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas da UFU. Dessa forma, foi acordado no Fórum, na primeira Reunião Ordinária no dia 10 de março de 2020, a criação de um grupo, uma Comissão de trabalho para aprofundar o debate sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, para iniciar os debates nesse grupo. Para tanto, foi realizada no dia 09 de junho de 2020 uma *live* pelo Programa Virtual de Formação - PROVIFOR-UFU, intitulada “Resolução CNE 2/2019: que formação de professores(as) é essa?”.

Essa Comissão, na segunda reunião ordinária virtual no dia 30 de junho de 2020, apresentou o debate sobre a Resolução 02 de 2019, e na terceira reunião ordinária no dia 29 de setembro de 2020, aprovou no Fórum de Licenciaturas da UFU a Carta da Primavera: posição do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia sobre a Resolução CNE/CP N. 2/2019<sup>30</sup>.

A Carta da Primavera anuncia e denuncia, com a Primavera, o posicionamento do Fórum de Licenciaturas da UFU em relação à Resolução 02 de 2019, a BNC-Formação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Nesse aspecto, apresenta as seguintes considerações sobre a BNC-Formação, elencadas no Quadro 17.

#### **Quadro 17 - Considerações apresentadas pelo Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta da Primavera.**

<b>Considerações apresentadas pelo Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta da Primavera</b>
1. O Fórum encaminhou documento com as contribuições em relação ao texto de referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, no dia 23 de outubro de 2019.
2. O Parecer CNE 22/2019 é omissivo na apresentação de argumentos que sejam suficientes para demonstrar com bases sólidas a superação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

<sup>30</sup> <http://www.prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019>

3. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 não teve tempo hábil para a verificação de um ciclo completo de formação, sendo injustificável desconsiderar os esforços de uma política pública relacionada à formação de professores(as), que foi interrompida abruptamente ainda em curso.
4. No Parecer CNE 22/2019 há uma ausência de referencial teórico que tem circulado historicamente nas principais entidades científicas brasileiras da área de formação de professores(as) (Anfope, Anpae, e Anped), que inclusive emitiram nota pelo arquivamento desse Parecer.
5. Evidencia-se que a “grande tarefa” desta Resolução CNE/CP nº 2/2019 é a de reduzir a formação de professores(as) e colocá-la à serviço de uma formação neotecnicista para “a necessária aplicação” da BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
6. Inaugura-se, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 uma concepção reducionista de docência, tendo como função principal o conhecimento e a aplicação da BNCC, transformando o(a) professor(a) em um(a) aplicador(a) de currículo.
7. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 retoma os princípios de uma escola conteudista, pois, por mais que a BNCC modifique os termos e se estruture em competências, habilidades e objetos de conhecimento, há uma predominância de definição de temáticas/conteúdos para a formação.
8. O Parecer CNE 22/2019 indica que os parceiros de diálogo são organismos criados, pelo que Freitas (2018)[1] denomina de “reformadores da educação”, instituições novas, que não têm história na formação de professores(as) no Brasil. Invisibiliza as universidades públicas brasileiras. Não há referência de qualquer pesquisa, dado ou indicador oriundo das universidades públicas.
9. O Parecer CNE 22/2019 desconsidera o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) como um Programa importante, consolidado e com contribuições na formação de professores(as) no Brasil.
10. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 não apresenta princípios importantes que estavam anunciados na Resolução CNE/CP nº 2/2015, tais como: a educação como direito, a valorização profissional, a unidade entre a teoria e a prática, a articulação entre formação inicial e continuada, ou seja, não recupera uma concepção de docente como agente formativo de conhecimento e de cultura.
11. Tanto o Parecer CNE 22/2019 quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reduzem o conceito de prática; apesar de estar presente de diversas formas, esses conceitos não interagem em um projeto de formação de professores(as), pois vão de uma supremacia até um reducionismo limitante. O saber fazer assume preponderância na compreensão e definição de docência, por ser este um ideário instrumental e neotecnicista, baseado na epistemologia da prática. Impõem um ideário dissonante ao afirmar que “o bom professor” ou a “boa professora” é aquele(a) que sabe fazer.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Carta da Primavera. <http://www.prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019>. Data: 20/07/2022.

Na Carta da Primavera, o Fórum de Licenciaturas da UFU posiciona-se pela resistência propositiva em relação ao reducionismo defendido pela Resolução 02 de 2019 para a formação docente no Brasil, e propõe os encaminhamentos, conforme consta no Quadro 18.

### **Quadro 18 - Encaminhamentos propostos pelo Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta da Primavera.**

<b>Encaminhamentos propostos pelo Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta da Primavera</b>
1. Inserir com mais ênfase a pauta da formação de professores(as) junto a ANDIFES/COGRAD (Solicitar a leitura e envio de nossa Carta).
2. Estreitar interlocução com entidades científicas e políticas ligadas à formação e professores(as) (Anped, Anfope, Anpae e Forumdir).
3. Garantir, por meio da gestão democrática na UFU, o debate sobre a matéria em diversos formatos e espaços.
4. Fomentar a participação em espaços decisórios (Fórum de Licenciaturas, Colegiados, NDEs, Conselhos, Sindicatos) para somar esforços no sentido de suspender os efeitos dessa Resolução.
5. Divulgar de forma ampla e irrestrita o posicionamento do Fórum (Congrad, DCE, APG, Adufu, Sintet, unidades acadêmicas, Eseba e Estes).

6. Preservar o nosso Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação (Resolução SEI n. 32/2017, do Conselho Universitário/UFU), fundamentado na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Carta da Primavera. <http://www.prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019>. Data: 20/07/2022.

A Carta da Primavera finaliza convidando-nos à reflexão, no sentido de que o tempo da Primavera nos sirva para resistir e insistir em um projeto de formação de professores(as) que vinha sendo construído no Brasil, desde o final da década de 1970, projeto construído com entidades existentes desde as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, tais como Anfope, Anpae e Fóruns criados a partir da discussão e da aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), bem como outros documentos produzidos para a Educação Básica ao longo de nossa história. Encerra destacando que esse resgate histórico é crucial para o debate, o diálogo e o posicionamento de resistência propositiva que essa Carta representa.

Como desdobramento das discussões trazidas pela Carta de Primavera, no sentido de dar continuidade ao debate referente à BNC-Formação, o Fórum de Licenciaturas da UFU criou, em 2021, a “Comissão de acompanhamento e proposições de resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019”, conforme Portaria Prograd nº 29, de 18 de maio de 2021, denominada de “Comissão de Resistência”, com o compromisso de desenvolver os trabalhos e apresentar as conclusões ao Fórum de Licenciaturas no prazo de 180 dias.

A partir do trabalho realizado pela Comissão de Resistência no âmbito do Fórum de Licenciatura da UFU, foi produzido, em 2022, um relatório intitulado “Dossiê: Resolução CNE/CP nº 02/2019: a resistência propositiva na Universidade Federal de Uberlândia” (UFU, 2022), o qual nos auxiliou na compreensão das acepções, das reverberações e das contradições, assim como, a resistência propositiva realizada em todo o processo de construção de conhecimento que permeou as ações do Fórum de Licenciaturas da UFU, e fomentando o posicionamento da UFU perante a BNC-Formação.

Com base no Dossiê (UFU, 2022), identificamos que a Comissão de Resistência organizou suas ações em três dimensões: Internas do Fórum de Licenciaturas, Institucionais e Interinstitucionais. No Quadro 19, indicamos as ações planejadas para cada dimensão. Destacamos que algumas ações transitam em mais de uma dimensão.

**Quadro 19 - Ações planejadas pela Comissão de Resistência, no âmbito do Fórum de Licenciaturas da UFU nas dimensões interna, institucional e interinstitucional.**

<b>Ações planejadas pela Comissão de Resistência no âmbito do Fórum de Licenciaturas da UFU nas dimensões interna, institucional e interinstitucional.</b>	
Dimensão Interna	1. Debater a temática no interior do Fórum. Temos novos(as) participantes que não participaram da discussão feita em 2020.
	2. Retomar o histórico, as análises e as discussões realizadas ao longo da história no Fórum de Licenciaturas.
	3. Dialogar com experiências de outras instituições. Trazê-las para o Fórum de Licenciaturas.
	4. Promover reunião ampliada do Fórum (extraordinária) com as coordenações de cursos e NDEs.
	5. Encaminhar as decisões e discussões do Fórum ao Congrad, como forma de institucionalizar o posicionamento. Após as discussões internas, elaborar esse documento e encaminhar ao Congrad.
	6. Criar uma Comissão permanente do Fórum de Licenciaturas para acompanhamento de nosso Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação.
	7. Solicitar a retirada dos Cursos de Licenciatura do cronograma da Diped.
	8. Solicitar o adiamento dos Cursos que têm licenciatura e bacharelado.
	9. Repudiar duas REFORMAS de PPC.
	10. Convidar o Pró-reitor de Extensão para um diálogo com as duas Comissões.
Dimensão Institucional	1. Solicitar o adiamento do cronograma da DIPED/DIREN para a reformulação dos Cursos de licenciatura.
	2. Encaminhar o posicionamento do Fórum de Licenciaturas às coordenações de Curso, especificamente em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2019.
	3. Realizar uma ação conjunta de todas as coordenações de Cursos de Licenciaturas ao CNE com pedidos de prorrogação, fundamentada em argumentos “técnicos”: pandemia e sobrecarga de trabalho docente.
	4. Reunião com o Pró-reitor de Extensão para solicitar compreensão na prorrogação dos prazos, especificamente para os Cursos de licenciatura da UFU.
	5. Criar um Ciclo de Debates sobre a temática na UFU no primeiro semestre de 2022.
	6. Realizar parceria com Provifor para <i>lives</i> , trazendo pessoas de outras universidades, que também estão nesse movimento de resistência.
	7. Produzir vídeos sucintos usando desenhos, como VIDEOSCRIBE.
	8. Produzir meios de informação com o posicionamento do Fórum, em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2019, e divulgá-lo entre as instituições públicas deste país.
	9. Criar ações coletivas junto à Prograd para comunicação e informação sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019 dentro e fora da UFU.
Dimensão Interinstitucional	1. Ampliar o debate com entidades e instituições do campo: GTPE-ADUFU, Anfope, Forumdir, Anpae, CNTE.
	2. Convidar outras instituições para realização da troca e partilha de ações de resistência, especialmente instituições públicas.
	3. Criar uma rede, por meio das entidades e formas já constituídas para fortalecimento da resistência (COGRAD, ANDIFES, FORUMDIR).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Dossiê: Resolução CNE/CP nº 02/2019: a resistência propositiva na Universidade Federal de Uberlândia. 2022.

Com base nas ações planejadas nas respectivas dimensões interna, institucional e interinstitucional desse planejamento, elencadas por UFU (2022), temos as ações realizadas pela Comissão de Resistência no âmbito do Fórum de Licenciaturas da UFU, dentre as quais podemos destacar: reunião com os pró-reitores; elaboração da Carta

Aberta à Comunidade UFU; ações para revogação do artigo 8º da Resolução 13/2019 do CONGRAD; Ciclo de debates; *e-mails* aos coordenadores de Cursos de Licenciaturas da UFU; relação com Anfope, Adufu, Fórum Mineiro e Movimento Nacional; vídeo informativo.

Em setembro e outubro de 2021, segundo UFU (2022), foram realizadas reuniões com os Pró-Reitores de Extensão e Cultura e de Graduação, para divulgação do posicionamento da Comissão de Resistência frente à Resolução 02 de 2019, para que os referidos Pró-Reitores apoiassem e compreendessem a realidade dos Cursos de Licenciatura no que se refere à “curricularização” da extensão, seus prazos e necessidades institucionais.

Já no início de 2022, a Comissão de Resistência solicitou e realizou uma reunião com a Pró-Reitora de Graduação, com a seguinte pauta: a) breve resumo das ações da Comissão; b) encaminhamento das decisões e discussões do Fórum ao Congrad, como forma de institucionalizar o posicionamento; c) a produção de vídeos sucintos usando desenhos, como VIDEOSCRIBE; d) a produção de meios de informação, com o posicionamento do Fórum, em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2019; e) criação de ações coletivas junto à Prograd, para comunicação e informação sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019 dentro e fora da UFU; f) criação de uma rede, por meio das entidades e formas já constituídas para fortalecimento da resistência (COGRAD, ANDIFES, FORUMDIR). Destacamos que ambos os Pró-Reitores se colocaram à disposição da Comissão de Resistência (UFU, 2022).

Em outra ação, a Comissão de Resistência elaborou uma “Carta Aberta à comunidade dos cursos de licenciatura na UFU”<sup>31</sup>, cujo objetivo foi informar professores(as) e estudantes da UFU sobre os impactos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 na formação de professores(as) no Brasil. A intenção foi comunicar também que fazemos parte de um conglomerado de resistências país afora, ao lado de entidades, fóruns, dentre outros, que engrossam a resistência frente à BNC-Formação. Nesse aspecto, a Carta Aberta à comunidade dos cursos de licenciatura da UFU exerceu um papel importante, disponibilizando uma síntese das considerações e razões para a resistência à Resolução 02 de 2019, e uma lista com o material já produzido sobre o tema para acesso via internet.

---

<sup>31</sup>[http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/carta\\_comunidade\\_ufu\\_com\\_anexos\\_dez\\_2021.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/carta_comunidade_ufu_com_anexos_dez_2021.pdf)

No que diz respeito à síntese das considerações sobre a resistência à BNC-Formação, apresentamos no Quadro 20 alguns pontos especificamente prejudiciais em relação à Resolução 02 de 2019 trazidos na carta elaborada pela Comissão de Resistência.

**Quadro 20 - Pontos prejudiciais propostos pela Resolução 02 de 2019, elencados pela Comissão de Resistência do Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta Aberta à Comunidade.**

<b>Pontos prejudiciais propostos pela Resolução 02 de 2019, elencados pela Comissão de Resistência do Fórum de Licenciaturas da UFU na Carta Aberta à Comunidade.</b>
1. A Resolução desconsidera sumariamente as inúmeras manifestações de instituições, cientistas, associações e entidades ligadas à formação de professores(as), bem como os dados e as análises provindos das pesquisas realizadas na área.
2. A proposta também desconsidera o processo histórico e social de construção e implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.
3. Em sua elaboração e tentativa de imposição à comunidade educacional brasileira, faltou debate amplo e maduro com a sociedade.
4. Os propositores de tal política são ligados, majoritariamente, ao mercado. São os chamados “reformadores empresariais” (FREITAS, 2018), ligados à administração, educação à distância e setor empresarial e educacional privado. A Resolução não esconde o fato de que seu pano de fundo é a transformação da educação em “mercadoria” e a destituição de seu <i>status</i> de “direito social”.
5. É clara uma ruptura com os princípios e concepções que norteiam a formação de professores(as) com base na Resolução CNE/CP nº 02/2015.
6. Disso tudo, uma das consequências mais funestas é o esvaziamento de conteúdos específicos de cada área para acomodação de uma forma de “treinamento” dos professores(as) para aplicação da BNCC com foco na formação de competências e habilidades. É quase como a criação de uma linha de montagem “fordista” de professores(as) que, por sua vez, formarão futuros empregados(as) acrílicos(as) para grandes conglomerados empresariais.
7. Discussões referentes a “políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015), obviamente, não têm espaço em um documento como esse, e foram abolidas.
8. Outro aspecto que reflete a ideologia da Resolução é que, se na Resolução CNE/CP nº 02/2015 havia uma forte inter-relação entre a formação inicial e a continuada, na Resolução CNE/CP nº 02/2019 há uma abrupta ruptura entre esses dois momentos formativos, ocorrendo sua dissociação. É evidente que isso põe em risco as pesquisas e o que defendemos sobre formação continuada.
9. Também fica clara no documento a pretensão de que apenas o núcleo político MEC/CNE tenha prerrogativa de normatizar e idealizar os processos educativos. Por isso, há profunda desconsideração da autonomia, da flexibilização e da identidade das IES, apresentando-se e tentando-se impor um modelo único de formação.
10. Para que isso tudo fosse possível, portanto, o que aparece nessa proposta é uma concepção de currículo que está intimamente ligada aos princípios que norteiam a BNCC, ou seja, um currículo reducionista, padronizado, que desconsidera as diferenças sócio-histórico-culturais do povo brasileiro e, ainda mais, que é voltado para as avaliações em larga escala como garantidoras da “qualidade educacional” no país.
11. Assim, não é difícil prever que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 trata o processo avaliativo por uma ótica centralizadora como forma de monitorar a aplicação dos conteúdos previstos na formação.
12. Se isso tudo não bastasse, a concepção de prática para formação docente na Resolução CNE/CP nº 2/2019 enfatiza uma perspectiva de “prática pela prática”. Ali se define a prática como mera aplicação da teoria e não como uma parte consciente da formação docente, devidamente correlacionada aos processos sócio-histórico-culturais do(a) professor(a) em formação e de seus(suas) futuros(as) estudantes.
13. Logo, como consequência óbvia de tudo isso que já dissemos até aqui, nessa proposta há uma enorme distorção na carga horária dos cursos de licenciatura. Por exemplo, há obrigatoriedade de um

espelhamento entre a BNCC e a BNC-Formação que se materializará na destinação de 1600 horas de BNCC (2017) na formação inicial.
14. Com tamanha distorção, é de se imaginar que a pesquisa e a extensão foram sucumbidas da formação de professores(as). E foram mesmo.
15. Além disso, como também era de se esperar, as atividades acadêmico-científico-culturais não estão previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2019, o que deixa clara a tentativa de uma formação docente inicial acrílica e desvinculada da realidade e dos problemas nacionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Carta Aberta à Comunidade elaborada pela Comissão de Resistência. [http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/carta\\_comunidade\\_uvu\\_com\\_anexos\\_dez\\_2021.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/carta_comunidade_uvu_com_anexos_dez_2021.pdf)  
Data: 20/07/2022.

A Comissão de Resistência finaliza a Carta Aberta à comunidade ressaltando que essas razões sintetizadas e apresentadas no Quadro 20 contribuirão para a compreensão de que devemos e podemos ampliar o debate no interior da UFU, para que possamos todos(as), de forma coletiva, definir ações de resistência conjunta.

Outra importante ação realizada pela Comissão de Resistência, destacado por UFU (2022), foi a Revogação do artigo 8º da Resolução 13/2019 do CONGRAD, resolução essa que regulamentava a inserção da extensão nos cursos de graduação, incluindo as licenciaturas. No dia 30 de novembro 2021, em reunião do Fórum de Licenciaturas da UFU, foi aprovado o cronograma da Comissão de Resistência, e a partir daí foi solicitado à Pró-Reitoria de Graduação o adiamento da reformulação dos cursos de licenciatura e daqueles que estão em consonância com o Bacharelado, para dezembro de 2024, como fora decidido no Fórum de Licenciaturas.

No entanto, após algumas tentativas por *e-mail* e via SEI, sem devolutiva e sem sucesso, a Comissão de Resistência teve uma reunião no dia 10 de fevereiro de 2022 com a relatora do processo no CONGRAD, para compartilhar as ações que estavam sendo desenvolvidas no âmbito do Fórum de Licenciaturas. No mesmo dia, contrariando as decisões e encaminhamentos do Fórum, da Comissão de Resistência e da relatora do CONGRAD, o Diretor de Ensino solicitou manifestação da Procuradoria Geral (PROGER) sobre o tema, que se manifestou em nota que o CONGRAD não possuía atribuição para dilatar os prazos fixados pelo CNE na Resolução nº 2/2019 (UFU, 2022).

Tendo em vista a nota da PROGER, além de idas e vindas para estudos e debates no âmbito do Fórum de Licenciaturas da UFU, com a ajuda de um parecer jurídico da ADUFU frente à nota da PROGER, solicitou-se apoio da Anfope para a realização de um Ofício de Solicitação de nova prorrogação da Resolução 02 de 2019. Desse modo, após todo esse imbróglio de dificuldades, em reunião ampliada do Fórum de Licenciaturas da UFU, no dia 22 de março de 2022, na qual foram convidados os presidentes e membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), colegiados de cursos, coordenadores de

cursos de licenciaturas, diretores das Unidades Acadêmicas que tivessem licenciaturas e pessoas externas ao fórum interessadas no assunto, foram aprovados, por ampla maioria, a proposta de adiamento para dezembro de 2024 e o parecer para a solicitação de adiamento da Reformulação dos PPCs de Licenciatura e de Bacharelados que estão em consonância com uma Licenciatura, sendo pauta para a matéria no CONGRAD no dia 30 de março de 2022. Dessa forma, as alterações nos PPCs dos Cursos de Licenciaturas somente serão efetuadas após a alteração do Projeto Institucional de Formação e desenvolvimento do Profissional da Educação, Resolução SEI nº 32/2017 do CUNSUM (UFU, 2022).

Conforme UFU (2022), o papel da Comissão de Resistência foi fundamental para garantir adiamento dos prazos para a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas e Bacharelados com Licenciaturas, embora entendamos que essa ação poderia ter sido bem mais simples. Foi necessário muito trabalho e demanda de tempo da Comissão de Resistência, contudo foi de suma importância esse processo de resistência no interior da UFU, frente à não adequação à Resolução 02 de 2019.

O ciclo de debates foi outra ação realizada pela Comissão de Resistência, que organizou uma série de 3 *lives* no início de 2022, no sentido de dialogar com as experiências de outras instituições. Segundo a UFU (2022), o ciclo de debates tinha os seguintes objetivos: dialogar com experiências de outras instituições e trazê-las para o Fórum de Licenciaturas; promover reunião ampliada do Fórum (extraordinária) com as coordenações de cursos e NDEs; convidar outras instituições para realização da troca e partilha de ações de resistência, especialmente instituições públicas. As *lives* abordaram as seguintes temáticas: o movimento estadual de resistência à Resolução CNE/CP nº 02/2019; as associações no movimento de resistência à Resolução nº 2/2019; o movimento nacional de resistência à Resolução nº 2/2019. Para UFU (2022), os ciclos de debates permitiram a ampliação da discussão e da articulação interna da UFU com as diversas instituições representadas e participantes do evento.

A Comissão de Resistência, ao identificar que as discussões não haviam chegado a toda a comunidade UFU sobre a BNC-Formação, a Resolução 02 de 2019, solicitou os contatos dos presidentes dos NDEs dos cursos de licenciaturas junto à DLICE. No entanto, a DLICE não dispunha dessa lista de contatos. Assim sendo, a Comissão de Resistência encaminhou *e-mails* no período de fevereiro e março para os coordenadores de curso de licenciaturas da UFU, no intuito de que as informações pudessem chegar a toda a comunidade UFU (UFU, 2022).

Outra ação pertinente da Comissão de Resistência, conforme UFU (2022), foi o estabelecimento de parcerias e representações em relação com a Anfope, Adufu, Fórum Mineiro e Movimento Nacional, que possibilitaram unir forças e engrossar o movimento de resistência para além dos muros da UFU.

Em fevereiro de 2022, a Comissão de Resistência solicitou à Pró-Reitoria de Graduação a elaboração de um vídeo no intuito de informar sobre as razões para resistir à Resolução CNE/CP nº 02/2019, o qual foi liberado em julho de 2022 e realizado em parceria com a Fundação Rádio e TV Universitária.

Entendemos que o trabalho desenvolvido pelo Fórum de Licenciaturas da UFU, em destaque pelas Comissões de estudo e debate e de Resistência, frente à BNC-Formação teve papel de protagonismo, no que diz respeito ao estudo, ao debate, à produção do conhecimento no campo da formação docente, interna e externamente, de escuta, diálogos, proposição e de ações capazes de produzir resistência à Resolução 02 de 2019, inclusive no cenário nacional.

O trabalho interno na UFU do Fórum de Licenciaturas continua, agora com outras nuances, como bem sinaliza a Comissão de Resistência no fim de seu dossiê sobre a resistência à Resolução 02 de 2019.

Ao final desse caminho percorrido, registrado e descrito nesse dossiê, compreendemos que se encerra ou destitui-se a Comissão de Resistência, mas ela se desdobra em outra necessária comissão no interior do Fórum de Licenciaturas, a Comissão Permanente para Acompanhamento e Avaliação (COPAA) de nosso Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação. Essa Comissão, já existente em 2005, assume o papel de acompanhar, avaliar e analisar o Projeto aprovado em 2017, com a ideia de uma avaliação permanente e sistemática de nosso projeto (UFU, 2022, p. 38).

Compreendemos que esse trabalho ainda não findou, e tem um caminho árduo ainda a seguir, de embate e de luta no campo educacional, social e principalmente no campo político, agora de revogação da Resolução 02 de 2019 e em defesa da retomada da Resolução 02 de 2015, que demandará muitos esforços conjuntos, numa resistência propositiva, tal qual essa realizada pelo Fórum de Licenciaturas da UFU, tanto de forma institucional, quanto para além dos muros da universidade, sendo referenciada socialmente.

## **5.6. Posicionamento das entidades nacionais relacionadas à educação frente à BNC-Formação.**

Iniciamos o percurso retomando a audiência pública realizada no dia 8 de outubro de 2019, com o objetivo de apresentar e discutir o parecer contendo a proposta de reformulação da resolução CNE/CP nº 02/2015 e coletar subsídios para a deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE. Nessa audiência pública, estiveram presentes várias entidades nacionais, que no dia 9 de outubro de 2019 solicitaram, por meio de uma Nota em defesa da Resolução 02 de 2015<sup>32</sup>, a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e reiterando a imediata implementação da Resolução 02 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores(as) e para a formação continuada.

Assinaram a Nota as seguintes entidades nacionais: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Nacional de História (ANPUH); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ); União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (UNCME); União Nacional dos Estudantes (UNE); Forum Nacional Popular de Educação (FNPE).

---

<sup>32</sup> <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/10/nota-entidades-bncf-outubro2019.pdf>

As justificativas apresentadas pelas 23 entidades nacionais que assinam a Nota foram:

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades.

A Nota ainda ressalta que a proposta de reformulação do CNE é um desrespeito às instituições, professores(as) e estudantes, pois desconsidera o fato de um número considerável de Instituições de Ensino Superior já terem aprovado em suas instâncias colegiadas, em sintonia com as instituições de educação básica, os seus projetos institucionais de formação, projetos que passaram por reformulação recentemente, contemplando a Resolução 02 de 2015. Isto é, essas instituições citadas reorganizaram internamente sua política institucional e os cursos de licenciatura no sentido de superar a fragmentação da formação por meio de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, entre outros aspectos, reafirmando o compromisso social da universidade, fundamentado na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

A Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 de 2015 enfatiza que sua posição de defesa está pautada no fortalecimento de uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional de professores(as) para a formação, carreira e condições de trabalho, e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, definida pelas entidades acadêmicas do campo da educação, trazidas pela Resolução 02 de 2015.

Desde então, vem se fortalecendo um movimento crescente nesse sentido, de absoluta negação à Resolução 02/2019, defendendo a sua imediata revogação, e retomada da Resolução 02/2015. Esse movimento advém do interior das universidades, sobretudo

públicas, em seus fóruns internos, como o Fórum de Licenciaturas da UFU, que se fortalecem nos fóruns estaduais, em defesa das licenciaturas, a exemplo do Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores, além das diversas instituições já por nós citadas. Estas se pronunciaram na audiência pública e não foram ouvidas, porém continuaram não medindo esforços para fomentar esse movimento de resistência propositiva de âmbito nacional.

Embora as eleições de 2022 possam ser consideradas por muitos uma conquista, pela retirada do poder de um governo de extrema direita ultraconservadora e assumidamente neoliberal, o atual panorama ainda é de luta, de resistência, uma vez que ainda estão arraigados nas entranhas do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação muitos partícipes que flertam com esse viés neoliberal, principalmente os conselheiros ligados aos conglomerados econômicos, que podem ser denominados de reformadores empresariais.

Nesse aspecto, a resistência se faz necessária; a luta não pode se esvaír, porque ainda não foi revogada a BNC-Formação, e nem se tem menção a esse feitio. Dessa forma, tornam-se necessárias novas configurações, ações e agrupamentos, no sentido de uma resistência propositiva mais profícua e de continuidade histórica, que podemos dizer ser o caso da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da Resolução CNE/CP02/2015, também conhecida por Frente Revoga BNC-Formação.

A Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 foi criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores(as) e ao campo educacional. Organiza-se em torno da defesa da formação de professores(as) e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.

A Frente Revoga BNC-Formação elaborou o documento “Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015!”<sup>33</sup>, subscrito, coletivamente, pelas 40 entidades nacionais integrantes da Frente e várias outras entidades apoiadoras do movimento, totalizando 580 adesões. Dentre as entidades apoiadoras, destacamos: entidades nacionais, movimentos e redes; Fóruns, associações e executivas regionais, estaduais e municipais; Instituições, Cursos e Programas de Pós-Graduação; Grupos de

---

<sup>33</sup> Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015.  
<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/861/683>

pesquisa, núcleos e laboratórios; Sessões sindicais, entidades estudantis e coletivos docentes

Esse documento foi encaminhado ao CNE e ao MEC em 16 de maio de 2023, e, após três meses, não lhe fora dado nenhum retorno concreto. Devido a esse fato, retomou-se a mobilização pela revogação das Resoluções e pela retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Destacamos ainda que o Relatório Final do GT-Formação Inicial de Professores, instituído pelo MEC para propor políticas de melhoria da formação, e composto por diferentes órgãos e entidades representativas, sinalizou pela “Revogação das Resoluções do CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020”, destacando que “o intuito é que a formação inicial e continuada de professores(as) volte a ser orientada pelas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, e também que sejam efetivados o acompanhamento e a avaliação do seu processo de implementação.”

Dessa forma, com a inexplicável relutância do MEC e do CNE em materializar essa proposta, a Frente Revoga BNC-Formação contínua fomentando a resistência propositiva em âmbito nacional, até que alguma providência seja de fato tomada nesse sentido.

## 6. PESQUISA DE CAMPO: CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta sessão, trataremos de aspectos relacionados com nossa pesquisa empírica, do lócus de nossa pesquisa de campo, as licenciaturas da UFU, apresentando nossa construção dos dados oriundos dos questionários e entrevistas, assim como análise de alguns documentos (resoluções, pareceres, portarias, dossiês, cartas, vídeos, atas, entre outros) já produzidos pelos envolvidos nos estudos, debates e discussões sobre a BNC-Formação no âmbito da UFU.

Nesse sentido, há que se destacar as ações da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e, dentro desta, a Divisão de Licenciaturas (DLICE), e em apoio a estes, o Fórum de Licenciaturas da UFU.

Nossos olhares na pesquisa voltaram-se para este último, o Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia (FL/UFU), chancelado e institucionalizado pela Resolução Nº 09/2017 do Conselho de Graduação, que aprova o Regulamento do FL/UFU. Dessa forma, trazemos sua caracterização, seus principais objetivos e ações no âmbito da UFU.

O FL/UFU foi criado em 2002, conforme sua página na internet<sup>34</sup>, em decorrência da necessidade de elaboração de um projeto de formação inicial dos(as) professores(as) da Educação Básica e, principalmente, da necessidade de fazer avançar a discussão sobre questões referentes à organização dos estágios curriculares e da prática pedagógica na formação do(a) licenciado(a).

O FL/UFU é um espaço de interlocução acadêmica para todos os envolvidos com as licenciaturas na universidade, aberto ao debate e a proposições de uma política institucional para o processo de formação de professores(as) no âmbito da universidade, cujo foco é a melhoria da qualidade da formação inicial de professores(as).

Em 2016, trazia como principais objetivos fomentar o diálogo profícuo entre os cursos de licenciaturas e destes com as Unidades Acadêmicas, Escola de Educação Básica (ESEBA) e Escola Técnica de Saúde (ESTES) e redes de ensino; oportunizar a consolidação da identidade das licenciaturas, bem como destacar a prática pedagógica enquanto componente curricular.

---

<sup>34</sup> Conforme Site eletrônico da Pró-reitoria de Graduação da UFU. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/perguntas-frequentes/o-que-e-o-forum-de-licenciatura-e-quais-sao-seus-objetivos> acesso: 05/01/2022.

Atualmente, o FL/UFU é um espaço de assessoramento, vinculado à PROGRAD, de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, debate e análise sobre as políticas de formação dos profissionais da educação e de articulação de ações referentes aos cursos de licenciaturas da UFU, bem como relativas à formulação, avaliação e reformulação do “Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia”. Destacamos que o FL/UFU não é um órgão deliberativo, e sim consultivo e de assessoramento.

No que tange aos objetivos do FL/UFU, encontramos em seu portal<sup>35</sup> as seguintes informações:

**Quadro 21 - Objetivos do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia.**

Objetivos do Fórum de Licenciatura da UFU	
I	Assessorar a PROGRAD, constituindo-se como um espaço institucionalizado, de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, debate e análise sobre as políticas de formação dos profissionais da educação.
II	Encaminhar à PROGRAD ações que visem a articular e propiciar o entrosamento entre os diversos cursos que oferecem o grau Licenciatura, bem como entre estes e as Unidades Acadêmicas que ofertam disciplinas ou outras atividades acadêmicas aos cursos de formação de professores(as).
III	Interagir com as demais instâncias que articulam os processos de formação continuada de professores(as) da Educação Básica.
IV	Promover e ou realizar estudos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores(as) da Educação Básica e o aprimoramento da prática docente dos(as) professores(as) formadores(as) que atuam nos Cursos de Licenciatura da UFU, ESTES e ESEBA.
V	Subsidiar os Colegiados e os Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos de Licenciatura nos processos de elaboração, reformulação e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos.
VI	Assessorar a PROGRAD em assuntos relativos aos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFU, bem como na implantação e consolidação de projetos de ensino, pesquisa e extensão de caráter multidisciplinar na área da formação de professores(as), buscando parcerias com órgãos de fomento na área da educação.
VII	Promover a articulação do FL/UFU às instâncias de fóruns estaduais e nacionais no que se refere à formação de professores(as).

Fonte: Elaborado pelo autor segundo o site: <http://www.prograd.ufu.br/forum-de-licenciatura>. Data: 30/03/2021.

Como podemos perceber, o FL/UFU tem uma função importante dentro das discussões e debates sobre as políticas de formação de professores(as) no âmbito da UFU no que se refere às ações relacionadas aos cursos de licenciatura.

<sup>35</sup> <http://www.prograd.ufu.br/forum-de-licenciatura>

Como já mencionamos, o FL/UFU participa ativamente na discussão e na elaboração do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sendo o último de 2017.

Iniciamos a construção dos dados com a apresentação do que nomeamos de “Dados Pessoais e Profissionais: identificação, formação e experiência docente”, tendo em vista que, em nosso questionário, coletamos informações pertinentes à caracterização dos(as) participantes.

O número de pessoas que responderam o questionário é igual a 17; tivemos 5 devolutivas justificando a não participação da pesquisa. Para resguardarmos os participantes quanto ao seu anonimato, conforme mencionamos nos procedimentos metodológicos, utilizamos de códigos alfanuméricos, com a letra “D”, por se tratar de docentes da UFU, e a numeração foi elencada respeitando a ordem de devolutivas positivas do questionário. Sendo assim, a primeira pessoa a responder ficou denominada de “D01”, como primeiro docente a responder, e, assim, sucessivamente com os demais participantes.

Para tanto, elencamos três categorias de análise referente aos “Dados pessoais e profissionais: identificação, formação e experiência docente”, sendo a primeira referente aos dados pessoais, a segunda categoria sobre formação inicial e titulações, e a terceira categoria abordando a experiência profissional com a docência, as quais apresentaremos na sequência.

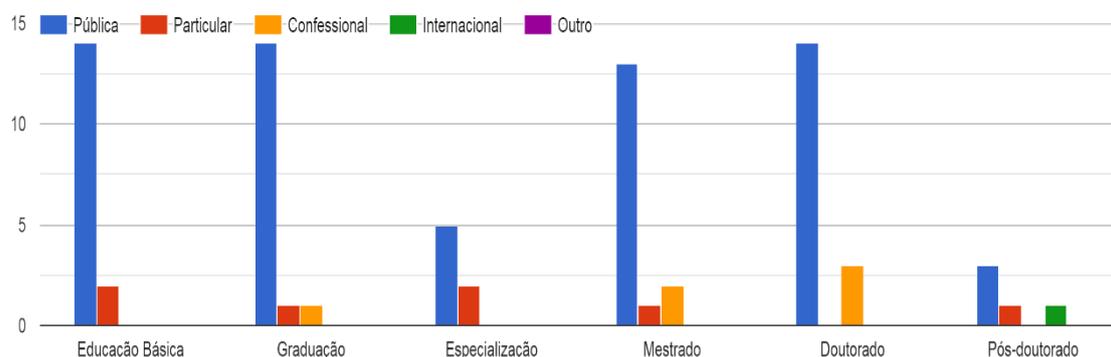
Começamos analisando sobre a primeira categoria referente aos dados pessoais coletados na pesquisa, que nos ajudam na caracterização de nossos participantes. Nesse aspecto, destacamos que 100% dos(as) participantes de nossa pesquisa são docentes efetivos(as) da UFU, sendo o grupo composto de 58,8% de mulheres e 41,2% de homens.

No que diz respeito à idade, identificamos que 41,2% têm de 46 a 55 anos, e 29,4% têm de 56 a 65 anos; então, temos uma maioria de 70,6% com idade acima de 46 anos, ao passo que 39,2% têm idade abaixo de 45 anos.

Em relação a cor/raça/etnia, os participantes se autodeclararam em sua maioria de cor branca com o quantitativo de 64,7%, e 23,5% se declararam com cor parda, e apenas 11,8% se autodeclararam ser de cor preta.

Na sequência, analisamos a segunda categoria, a formação inicial e titulações dos 17 inquiridos, como podemos observar no Gráfico 4.

**Gráfico 4 - Caracterização da formação e titulação acadêmica.**

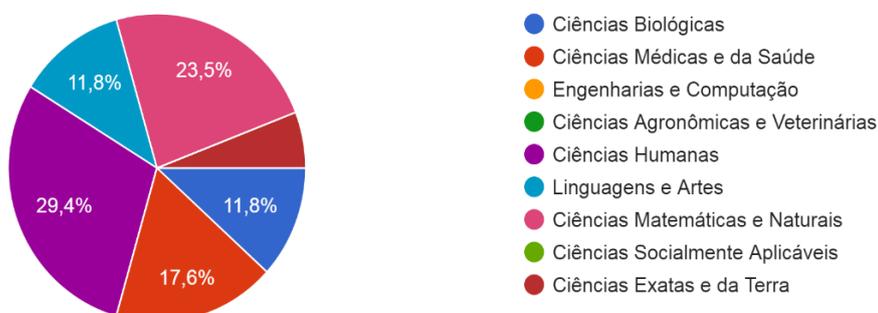


Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Observamos, a partir das informações, que a maioria estudou em escola pública (14), assim como na graduação (14), no mestrado (13) e no doutorado (14). O restante das respostas referentes a esses itens figurou no ensino particular e/ou confessional. Já na especialização, obtivemos 7 respostas e delas 5 estudaram na rede pública e 2 no particular; e no pós-doutorado obtivemos 5 respostas, sendo que 3 realizaram na rede pública, 1 na rede particular e 1 com pós-doutorado internacional.

Quanto à área de conhecimento do seu curso e a modalidade do curso de graduação, identificamos que a maioria dos respondentes são da área das ciências humanas (29,4%), seguido de 23,5% da área de ciências matemáticas e naturais, e 17,6% responderam ser da área de ciências médicas e da saúde. Também obtivemos respostas da área de linguagens e artes (11,8%), da área de ciências biológicas (11,8%), e da área de ciências exatas e da terra (5,9%), como exposto no Gráfico 5.

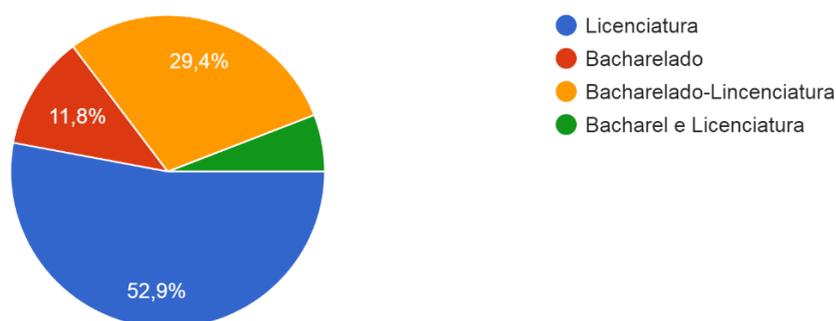
**Gráfico 5 - Área de Conhecimento do seu curso de graduação.**



Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Com relação à modalidade do curso de graduação, temos que 53,9% dos cursos de formação inicial dos docentes que responderam ao questionário são oriundos de licenciaturas; já cerca de 11,8% são de bacharelado, 29,4% possuem sua formação com dupla habilitação em licenciatura/bacharelado, e apenas 5,9% possuem as duas modalidades de graduação, as duas formações (uma de licenciatura e outra de bacharelado), como elencado no Gráfico 6.

**Gráfico 6 - Modalidade do curso de formação inicial.**



Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Também perguntamos sobre a formação dos(as) participantes, se possuíam formação na área da Educação; desses, 2 possuem somente doutorado, 1 possui somente mestrado, 5 possuem mestrado e doutorado na área da educação e/ou ensino, 1 possui especialização, mestrado e doutorado na área de educação, 1 possui mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de educação, 1 possui especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado na área da educação, e 6 declararam não possuir nenhuma formação na área da educação. Esses dados estão organizados no Quadro 22, com a relação entre as áreas de conhecimento, o curso representado e a formação em educação.

**Quadro 22 - Relação entre área de conhecimento, curso representado e formação em Educação.**

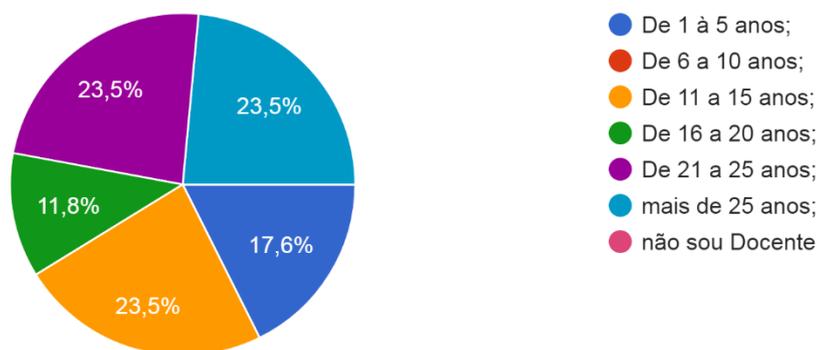
Área do conhecimento	Curso representado e/ou que atua	Formação em Educação
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - Doutorado
		D02 - Doutorado em Educação: currículo.
	Letras	D03 - Não
	Geografia	D10 - Mestrado
D12 - Mestrado e Doutorado na Área de Ensino		
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - Mestrado e Doutorado
		D08 - Mestrado e Doutorado
		D13 - Não
Ciências Médicas e da Saúde	Química	D05 - Mestrado e Doutorado
	Enfermagem	D14 - Não
Educação Física		D07 - Mestrado e Doutorado

	Educação Física	D09 - Especialização, Mestrado e Doutorado
Linguagens e Artes	Música	D11 - Não
Área Administrativa <sup>36</sup> (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências sociais	D15 - Não
	Matemática	D06 - Mestrado e Doutorado em Currículo - Pós-doutorado em Políticas Públicas de Formação de Professores
	Ciências biológicas	D16 - Não
	Educação - pedagogia	D17 - Especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Quando indagamos sobre a terceira categoria, a experiência profissional docente dos(as) participantes da pesquisa, identificamos um equilíbrio entre dados coletados, com um empate entre três faixas etárias, sendo que somam 23,5% os docentes com experiência profissional docente com mais de 25 anos de trabalho; o mesmo quantitativo para os que possuem de 21 a 25 anos de docência, assim como para os que possuem de 11 a 15 anos de atuação docente na educação superior. Ou seja, os três grupos com a mesma percentagem de 23,5% dos(as) participantes. Na sequência, temos que 17,6% possuem de 1 a 5 anos de experiência, e 11,8% possuem de 16 a 20 anos de docência universitária. Isso nos dá um montante de 47% com experiência docente universitária com mais de 21 anos de atuação na educação superior, como podemos observar no Gráfico 7.

### Gráfico 7 - Experiência profissional docente na educação superior.



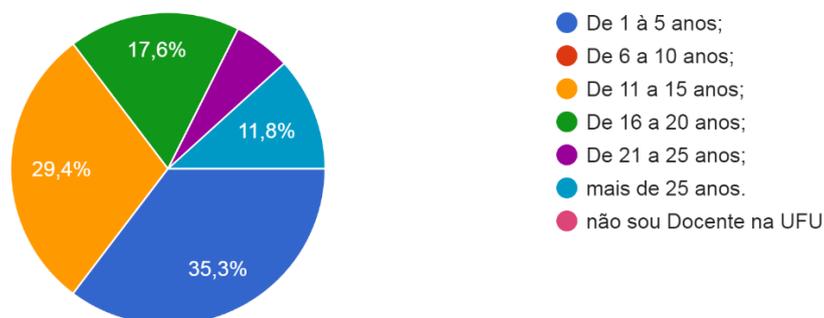
Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Ao analisarmos as informações sobre a experiência docente na UFU, percebemos uma inversão de valores, pois temos 35,3% de docentes com 1 a 5 anos de trabalho na UFU, 29,4% que possuem de 11 a 15 anos de docência na UFU, 17,6% que possuem de

<sup>36</sup> Destacamos que o campo denominado de “Área administrativa” se refere a docentes dos cursos de Licenciaturas da UFU, que representam seus cursos como membros administrativos da DLICE, PIBID e Residência Pedagógica no âmbito da UFU.

16 a 20 anos de experiência na UFU, 11,8% que possuem mais de 25 anos de trabalho na UFU, e 5,9% que possuem de 21 a 25 anos na UFU, conforme consta no Gráfico 8.

**Gráfico 8 - Experiência profissional docente na UFU.**



Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

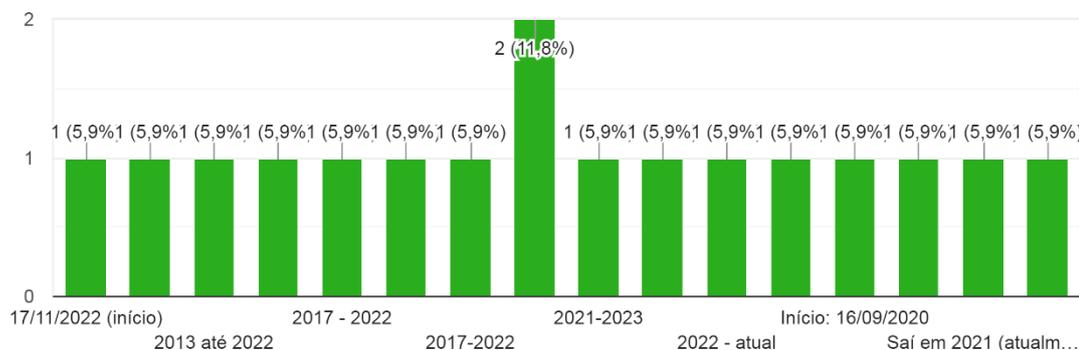
Ao analisarmos os dados de experiência na Educação Superior geral, ao contrário de lá, temos uma inversão, visto que a maioria tem pouco tempo de experiência de docência na UFU (35,3%), de 1 a 5 anos, sendo que a maioria possui experiência na educação superior geral (47%), dentro e fora da UFU, acima de 21 anos de experiência.

Quanto à representatividade no Fórum de Licenciaturas da UFU, temos o seguinte quantitativo referente aos cursos: 4 dos cursos de matemática, 3 de pedagogia, 2 de educação física, 2 de geografia, 1 de ciências biológicas, 1 de ciências sociais, 1 de enfermagem, 1 de letras, 1 de música, e 1 de química, o que nos possibilitou uma amostra bem diversificada, com vários cursos sendo representados, possibilitando-nos uma visão ampla dessa realidade. Esses dados encontram-se no Quadro 22.

Outro ponto interessante a se destacar é a alta rotatividade dos membros do Fórum de Licenciaturas, visto que cada curso tem direito a uma representação, indicando um membro titular e um suplente, com direito a voto. Conforme já mencionado no item destinado aos interlocutores da pesquisa, existem membros em diversas situações, que já atuam no fórum há 10 anos, 4 anos, 3 anos, 2 anos, e 1 ano, e alguns que nem 1 ano ainda possuem, ou seja, recém integrados na representação do Fórum. Outro ponto que merece destaque é que, na ausência do membro titular, por impossibilidade temporária ou saída permanente, o suplente pode assumir com o direito a voto.

Destacamos ainda que tanto o titular quanto o suplente podem participar das reuniões, porém somente o titular poderá votar. Assim sendo, cada curso tem direito a apenas um voto, seja ele do titular ou do suplente, conforme as variadas situações elencadas. A título de informação, o Gráfico 9 exemplifica essa situação dos mandatos dos membros que responderam à pesquisa.

**Gráfico 9 - Período da representação no Fórum de Licenciaturas da UFU.**



Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Dessa maneira, pudemos formar um perfil dos participantes de nossa pesquisa, no sentido de que são todos docentes da UFU, em sua maioria formado por mulheres, com idade majoritária acima de 46 anos, e com maioria autodeclarada da cor branca. Sua formação nos diferentes níveis de ensino é majoritariamente realizada na esfera pública de ensino, e com a titulação de doutorado como maior titulação, em sua maioria com formação inicial na área de humanas, e em curso de modalidade de licenciatura. A maioria possui doutorado ligado à área de educação e/ou ensino, com atuação no ensino superior acima de 21 anos, e em docência na UFU de 1 a 5 anos de atuação profissional, a maioria atuando na área de conhecimento de humanas, e a maioria com dois ou mais anos de experiência na participação como membro do Fórum de Licenciatura da UFU.

Em uma segunda parte de nossa pesquisa, analisamos os dados referentes aos representantes dos cursos de Licenciatura no Fórum de Licenciaturas da UFU. Elencamos as seguintes categorias de análise referente aos dados coletados dos representantes dos cursos de licenciaturas participantes do Fórum de Licenciaturas da UFU: a primeira categoria refere-se ao espaço coletivo para discussão e formação sobre a estrutura curricular/plano de ensino da licenciatura; a segunda categoria sobre discussão e formação sobre a BNC-Formação; a terceira categoria, adesão ou resistência à BNC-Formação; e a quarta categoria sobre diretrizes específicas dos cursos pós-BNCC de 2017.

Sobre a primeira categoria, referente ao espaço coletivo para discussão e formação sobre a estrutura curricular/plano de ensino da licenciatura, identificamos que esses espaços coletivos de discussão se configuram em Reuniões do Conselho do curso, Reuniões de Colegiado do curso e NDE do curso; esses são considerados como principais,

contudo alguns também dispõem de reuniões docentes/pedagógicas. Outro meio de discussão coletiva mencionado foram os núcleos e grupos de estudo e pesquisa presentes nos cursos.

Chamou-nos a atenção o fato de que 4 respostas foram preocupantes acerca dos espaços coletivos para discussão, sendo que 3 disseram não ter esses espaços, 1 desses mencionou especificamente sobre discussão e formação sobre a estrutura curricular/plano de ensino da licenciatura, e por fim, 1 menção de que às vezes, raramente, há esse espaço, como podemos observar no Quadro 23.

**Quadro 23 - Espaços de estudo e discussão coletiva em seu curso.**

Área do conhecimento	Curso representado	4. Espaço de discussão coletiva em seu curso
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - Na UFU há o Fórum de Licenciaturas, espaço onde dialogamos sobre o projeto institucional para formação de professores. Nesse fórum há representantes de todas as licenciaturas, além de representantes das redes estadual e municipais de Uberlândia e Ituiutaba. No curso de Pedagogia essa discussão deveria existir, mas há tempos não vem sendo feita.
		D02 - Eu sou uma professora de diversos cursos de licenciatura. Já participei do NDE da Enfermagem e agora participo do Colegiado do Curso de Química. Nesses espaços em que estive e estou, essas discussões ocorriam/ocorre.
	Letras	D03 – Não.
	Geografia	D10 - Sim. O Colegiado de Curso que é um espaço coletivo para discussões e deliberações sobre isso.
D12 - Não há espaço coletivo para discussão e formação sobre a estrutura curricular/plano de ensino da licenciatura.		
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - Nas reuniões do colegiado, como sou um dos membros, quando necessário peço a palavra para realizar as discussões e, quando o assunto é de interesse de todo corpo docente é solicitada a convocação de uma assembleia.
		D08 - Não.
	Química	D13 - As discussões são iniciadas nos diversos Núcleos da Faculdade de Matemática: Educação Matemática, Matemática Pura, Matemática Aplicada e Estatística; depois os assuntos são debatidos no Núcleo Docente Estruturante e no Colegiado do curso. As decisões são tomadas no Conselho da Faculdade. D05 - Sim, através do colegiado. Ademais, do coletivo de docentes da área do Ensino de Química vinculado ao curso.
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Sim. Há discussões no NDE, colegiado e nas reuniões de equipes/professores.
	Educação Física	D07 - Sim, fazemos reuniões pedagógicas.
	Educação Física	D09 - Temos poucas/poucos docentes no curso, 9 no total. quando era representante do Fórum, também estava na coordenação e no NDE, que são espaços utilizados para essa discussão.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Temos espaço de discussão no Núcleo de Educação Musical e no NDE, do qual faço parte. Nossas reuniões do núcleo são mensais, porém, não registramos em ata. As reuniões do NDE têm ata.

Área Administrativa (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências Sociais	D15 - Conselho, Colegiado e NDE.
	Matemática	D06 - Às vezes, raramente.
	Ciências Biológicas	D16 - Na minha unidade o Núcleo de Educação oferece esse espaço.
	Educação-Pedagogia	D17 – Reunião.

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Ainda sobre esses espaços formativos e de discussão existentes, como eventos, fóruns, entre outros, observamos que 8 respostas foram negativas a essa presença de espaços alternativos presentes nos cursos; e 1 mencionou o NDE como se fosse outro espaço. Porém, de forma geral, foram mencionados como outros espaços disponíveis para discussão e formação o Fórum de Licenciaturas da UFU; Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores e o Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professores(as); fórum com participação de interlocutores nacionais; webinários; eventos; plataforma *teams*; grupo de *WhatsApp* informal de professores(as); e o SEILIC (organizado pelo Fórum de Licenciaturas da UFU), conforme Quadro 24.

#### Quadro 24 - Outros espaços de discussão/formação.

Área do conhecimento	Curso representado	4.1. Outros Espaços formativos
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 – Sim. Há o fórum de licenciaturas. Todas as reuniões são gravadas e têm atas com permissão de acesso sim.
		D02 - Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores e o Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professores/as. Também participo da Anfope, espaço de debate e discussão sobre a formação.
	Letras	D03 - Plataforma <i>teams</i> .
	Geografia	D10 - Sim. Há no curso o Núcleo Docente Estruturante que é um espaço de discussão sobre isso.
D12 – Não.		
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 – Não.
		D08 - Há um grupo de <i>whats</i> de professores onde, informalmente, acontecem algumas discussões. Imagino não ser possível seu acesso ao grupo.
	D13 - O Núcleo de Educação Matemática tem organizado webinários onde temas relevantes da Educação e do Ensino são abordados. As palestras estão disponíveis na plataforma do <i>YouTube</i> .	
Química	D05 – Não.	
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Sim, já houve fórum com participação de interlocutores nacionais - USP e Universidade federal Fluminense, além de ações no NDE e colegiado com registro de ata.
	Educação Física	D07 - Não temos outros espaços.

	Educação Física	D09 - Não tem. Somente os que mencionei acima. As atas estão no SEI, mas somente membros tem acesso. Talvez o atual coordenador e o presidente do NDE possam disponibilizar.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Só há os espaços mencionados acima.
Área Administrativa (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências sociais	D15 - Não.
	Matemática	D06 – Raramente.
	Ciências biológicas	D16 - Considero que o SEILIC seja um dos espaços que discute formação - @seilic.inbio ; <a href="https://www.facebook.com/seilicufu">https://www.facebook.com/seilicufu</a> .
	Educação - pedagogia	D17 - evento - para o acesso, por favor, consulte a coordenação.

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Sobre como acontece a participação da comunidade acadêmica/escolar nos cursos, no que se refere a estudantes, técnicos, docentes, entre outros, identificamos que a grande maioria dessa participação da comunidade acadêmica/escolar se dá por representação, de estudantes, técnicos e docentes, nos conselhos e colegiados dos cursos, e no NDE só há representação docente. Houve outras menções sobre reuniões coletivas no curso; e tivemos 2 menções de que essa participação no que diz respeito aos estudantes ocorre via ação docente, seja nas aulas ou outros espaços de interação, como consta no Quadro 25.

#### **Quadro 25 - Participação da comunidade acadêmica/escolar.**

Área do conhecimento	Curso representado	4.2. participação da comunidade acadêmica/escolar
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - O fórum tem uma composição própria, com regimento próprio, inclusive.
		D02 - Pelos órgãos colegiados.
	Letras	D03 - Na docência.
	Geografia	D10 - Por meio de representação estudantil no Colegiado.
D12 - Reuniões coletivas.		
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - Ela se dá por meio de assembleias que acontecem periodicamente com a participação dos docentes, técnicos e representantes dos estudantes.
		D08 - Por meio de vagas em conselhos e colegiados, por exemplo.
		D13 - Todos os grupos citados possuem representantes no Conselho da Faculdade.
	Química	D05 - Através da representação discente e contato direto com os docentes do curso.
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Através de representação no colegiado e reuniões com a representação de classe com a coordenação.
	Educação Física	D07 - Nos espaços do Colegiado e Conselho da unidade acadêmica.
	Educação Física	D09 - Participação nestes espaços? No NDE são apenas docentes, no colegiado temos representação estudantil e a secretária do curso, os/as representantes são eleitos/as no conselho da Unidade.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Tanto as reuniões do Núcleo de Educação Musical qto do NDE só participam docentes.

Área Administrativa (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências sociais	D15 - Por representação.
	Matemática	D06 - Reuniões coletivas.
	Ciências biológicas	D16 -A participação no Seilic conta com os estudantes das disciplinas de Prointer e convidados palestrantes e avaliadores. Mas a participação dos colegas da unidade ou de outras unidades é pequena.
	Educação pedagogia	D17 – Evento.

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Quando analisamos os espaços formativos e de discussão nos cursos de licenciaturas da UFU, percebemos, com base nas respostas, que se restringem aos espaços considerados institucionais, como conselhos, colegiados e NDEs, sendo poucas as ações fora desse âmbito, geralmente com ocorrência em núcleos e grupos de pesquisas, que, por sua vez, realizam e organizam eventos, seminários, debates, webinários, *lives*, para discussão e formação sobre a estrutura curricular/plano de ensino da licenciatura. Da mesma forma, percebemos que a participação da comunidade acadêmica/escolar pode ser considerada pequena, e de forma geral restringe-se à representação discente nesses espaços considerados institucionais, como conselhos e colegiados. Há que se destacar também sobre o Fórum de Licenciaturas da UFU como um espaço importante para a discussão e a formação no âmbito das licenciaturas, embora também seja um espaço constituído por representações de docentes dos cursos de licenciatura e apenas 2 representantes discentes, um de Uberlândia-MG e outro de Ituiutaba-MG. Como destaca D01,

Na UFU há o Fórum de Licenciaturas, espaço onde dialogamos sobre o projeto institucional para formação de professores. Nesse fórum há representantes de todas as licenciaturas, além de representantes das redes estadual e municipais de Uberlândia e Ituiutaba. (D01).

No que se refere à segunda categoria, sobre discussão e formação sobre a BNC-Formação, identificamos, segundo as respostas, que a grande maioria dos cursos de licenciaturas da UFU estão seguindo as Diretrizes curriculares de 2015 (70,6%); sendo que 23,5% disseram que seus cursos estão seguindo as Diretrizes de 2019, e 5,9% responderam seguir as duas diretrizes, tanto a de 2015 quanto a de 2019.

Esses dados se contrapõem ao exposto pela DLICE, em *e-mail* respondido, no qual afirmam que a UFU possui Projeto Institucional de Formação de Professores(as), conforme consta na Resolução SEI nº 32 de 2017 do Conselho Universitário, o qual

orienta os planos de cursos das licenciaturas da UFU, e que até o momento foi deliberado no Fórum de Licenciaturas da UFU um posicionamento contrário à Resolução 02 de 2019. Portanto, a DLICE afirmou que os cursos de licenciaturas da UFU não implantaram a referida resolução, a BNC-Formação, dado que todos os cursos de licenciaturas da UFU devem estar alinhados com o Projeto Institucional de Formação de Professores(as), já mencionado, a Resolução SEI nº 32 de 2017 do Conselho Universitário.

Esse ponto também foi levantado por D07, quando considerou “Importante mencionar que o Congrad tomou uma decisão pelo adiamento da implementação da Resolução 02/2019 e portanto, os cursos não podem realizar modificações até que essa decisão seja revista”.

Aqui, percebemos uma contradição entre os dados levantados e o posicionamento oficial da UFU, no que diz respeito ao Projeto Institucional de Formação de Professores(as), de 2017. Até que este seja reformulado, é o documento que está vigente e deve ser seguido pelos cursos de licenciaturas da UFU. Será que algum curso da UFU não está cumprindo essas deliberações e já está adequando ou já adequou seu plano de curso frente à Resolução 02 de 2019? Se for o caso, pode-se considerar uma quebra da coletividade das decisões e deliberações das licenciaturas da UFU, o que pode ser um problema para a coletividade, pelo fato de todos participarem das discussões e deliberações e alguns cursos não as cumprirem. Em nossa coleta de dados, 4 respostas apontam que seus cursos já estariam seguindo a BNC-Formação e 1 seguindo as duas resoluções ao mesmo tempo, a 02 de 2015 e a 02 de 2019. Esse fato também nos remete a considerar que pode haver desconhecimento do Projeto Pedagógico do Curso por parte de quem é responsável pela formação docente, e talvez faça alusão ao envolvimento dos(as) docentes nas discussões concernentes à formação de professores(as) e pouca valorização e reconhecimento das licenciaturas.

Ainda sobre a segunda categoria, agora sobre a realização de discussões ou ações coletivas abordando a BNC-Formação pelas coordenações dos cursos, colegiado e/ou NDE nos cursos de licenciaturas da UFU, a maioria dos cursos relatam estar realizando discussões e estudos, nos conselhos, nos colegiados e nos NDEs dos cursos; 1 em reuniões pedagógicas informais; 5 mencionaram sobre o Fórum de Licenciaturas da UFU como espaço dessas discussões coletivas, ao passo que 4 disseram não haver discussões sobre a BNC-Formação em seus cursos; 1 disse raramente, e 1 que formalmente não se recorda de nenhuma reunião específica para a problematização do tema. Essas menções estão melhor explanadas no Quadro 26.

**Quadro 26 - Discussão coletiva sobre a BNC-Formação nos cursos de Licenciatura da UFU.**

Área do conhecimento	Curso representado	6. Discussão coletiva sobre a BNC-Formação
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - Sim, tanto a coordenação de curso quanto o conselho da unidade acadêmica (FACED) têm feito essa discussão. Essas reuniões têm atas que creio serem públicas.
		D02 - Infelizmente não tenho participado dessa discussão, pois estive no Fórum de Licenciaturas, participando do Grupo de Trabalho e da Comissão de Resistência dele. Também participo da Anfope, espaço de debate e discussão sobre a formação.
	Letras	D03 - Não
	Geografia	D10 - Sim, o Colegiado de Curso pautou as discussões sobre a res. 2/2019 e em algumas reuniões, em que surgiram muitas dúvidas. Foram convidadas e participaram de uma reunião a presidente do Fórum das Licenciaturas e membros do fórum para esclarecer dúvidas e ampliar as discussões sobre a res. 2/2019 e sua relação com a curricularização da extensão. As reuniões possuem atas.
D12 - Não que eu tenha conhecimento		
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - Houve uma assembleia no mês de julho para discutirmos a adesão ao movimento de resistência iniciado no Fórum de Licenciaturas. Essa assembleia está registrada em ata. No momento dessa reunião o presidente do NDE disse que o grupo está discutindo o tema, porém não sei como é o registro das reuniões do NDE.
		D08 - Há um grupo de <i>whats</i> do NDE em que alguns pontos da Resolução foi levantado, porém não percebo (enquanto representante do Fórum e membro do NDE) interesse dos colegas em discutir a Resolução. Formalmente não me recorro de nenhuma reunião específica para problematização dos pontos da reunião. Recentemente, diante de uma demanda do fórum por posicionamento das faculdades sobre ela, o NDE se pronunciou favorável ao movimento de resistência à Resolução 2/2019, mas não foi feita uma reunião presencial para isso. Sobre as atas do NDE, creio que elas estejam disponibilizadas no SEI.
	D13 - Os Núcleos Docentes Estruturantes do curso presencial e do curso a distância têm discutido o assunto. Não sei dizer se existem atas que registraram os debates.	
	Química	D05 - O colegiado do curso tem dialogado acerca do tema, considerando que os representantes do fórum têm levado essas questões para compartilhamento e diálogo.
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Estamos em processo da curricularização da extensão e com extensa discussão da BNC- formação e pela Resolução de 2/2022 (formação técnica profissional) que muito nos interessa a formação do técnico de enfermagem.
	Educação Física	D07 - As discussões foram feitas nas reuniões pedagógicas. Elas são informais e por isso, não fazemos ata.
	Educação Física	D09 - Sim. Não há registro aqui no curso. Eu e o atual coordenador participamos de uma <i>live</i> promovida pelo Provifor, está disponível no Youtube. Além disso tem as atas do Fórum de licenciaturas.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Ainda não discutimos a Resolução de 2019.
Área Administrativa	Ciências sociais	D15 - Sim, ajuda memória do NDE.
	Matemática	D06 - Raramente

(DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências biológicas	D16 - Sim, o NDE iniciou discussões acerca da curricularização da extensão. A unidade segue a resistência que a UFU faz a 2/2019
	Educação - pedagogia	D17 - Não

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

O respondente D08 levanta um ponto interessante quando destaca que, “porém, não percebo interesse em discutir a Resolução”, ao se remeter aos colegas de curso, o que nos leva ao fato de que poucas pessoas querem se envolver nas discussões sobre a Resolução 02 de 2019. Tal situação é percebida em muitas falas, de que o curso se limitou a seguir o que foi deliberado no Fórum de Licenciaturas da UFU, caracterizando assim um posicionamento passivo, alheio à discussão. O que nos parece é que se espera o que o Fórum sugeriria, restringindo-se a participação ao representante do curso no Fórum de Licenciaturas da UFU, o qual, às vezes, pode também não ter uma participação ativa, como constatado na reunião presenciada, a partir da observação das respostas de D04, D08 e D16:

Houve uma assembleia no mês de julho para discutirmos a adesão ao movimento de resistência iniciado no Fórum de Licenciaturas. (D04).

Recentemente, diante de uma demanda do fórum por posicionamento das faculdades sobre ela, o NDE se pronunciou favorável ao movimento de resistência à Resolução 2/2019, mas não foi feita uma reunião presencial para isso. (D08).

A unidade segue a resistência que a UFU faz a 2/2019. (D16).

Comprovamos essa hipótese quando nos remetemos ao questionamento sobre a BNC-Formação, no que se refere aos estudos e discussões realizadas, se houve ampla participação da comunidade acadêmica/escolar. Identificamos que 6 respostas remeteram à participação por representação nos conselhos, colegiados e NDEs dos cursos, além do Fórum de Licenciaturas da UFU. Destacamos que 9 respostas foram negativas; 1 disse que raramente, e 1 não soube informar.

Nesse aspecto, destacamos a fala de D07: “O que fizemos foi divulgar os documentos e o vídeo que a Comissão de Resistência instituída no Fórum de Licenciatura produziu”. Essa fala nos dá uma dimensão do pouco interesse, da pouca participação e do pouco envolvimento nas discussões referentes à BNC-Formação no âmbito dos cursos de licenciaturas da UFU.

Sobre a terceira categoria, adesão ou resistência à BNC-Formação, no que diz respeito à opinião dos(as) participantes da pesquisa sobre a adesão ou não adesão de seus

curso à BNC-Formação e suas respectivas justificativas sobre o assunto, identificamos que 15 respostas convergiram para a não adesão à BNC-Formação, e 2 opiniões foram positivas no sentido de que deveríamos aderir à Resolução 02 de 2019, conforme consta no Quadro 27.

**Quadro 27 - Opinião sobre os cursos de Licenciatura da UFU devem ou não aderir à BNC-Formação.**

Área do conhecimento	Curso representado	6.2. Sobre a adesão à BNC-Formação
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - Creio que não, tendo em vista a forma como ela foi elaborada, ou seja, sem a participação dos envolvidos no processo. Há inúmeros problemas com a BNC formação.
		D02 - Não deveriam. Porque essa legislação não corresponde a tudo que estudamos e pesquisamos na área de formação de professores(as). Especificamente em relação ao conceito de prática, ao espelhamento a BNCC, a retirada das atividades acadêmico-científicas, enfim, ao princípio formativa da legislação que entende o(a) professor(a) como aplicador(a) de currículo. Isso fere o que defendemos historicamente.
	Letras	D03 - Deveriam aderir. Pela normatização
	Geografia	D10 - Não, pois trata-se de uma resolução que impossibilita a existência do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, o qual resulta de um intenso e significativo processo coletivo de construção de um projeto de formação de professores, pois, por exemplo, não respeita a autonomia das IES e alinha a formação dos professores à BNCC que representa retrocessos na educação básica, os quais já vem sendo claramente evidenciados desde sua implementação; não respeita o estatuto ontognosiológico da prática como componente curricular" ao retirar suas características e objetivos pedagógicos possíveis de serem desenvolvidas se mantida a articulação teoria e prática (o que rompido ao tratar como prática no componente curricular).
D12 - Sim, pois auxiliar em nortear as ações de formação do(a) futuro professor(a)		
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - Da forma como ela foi colocada não. Contudo, acredito que é necessária uma mudança na formação de professores, em especial, os de Matemática. Não se pode oferecer para futuros professores de Matemática cursos de bacharelado que são recheados com algumas disciplinas de cunho pedagógico e dizer que é uma licenciatura. Contudo, também não se pode formar o professor para executar apenas aquilo que está na BNCC.
		D08 - Não. Para mim a BNC-formação retrocede no modo como prevê a formação do aluno, isto é, um executor de BNCC. Do modo como está, para mim, o licenciando terá uma formação aligeirada em conteúdos matemáticos e, com isso, torna-se raso o diálogo sobre Educação Matemática, metodologias etc. A resolução, para mim, desequilibra os diferentes saberes da docência (em Matemática), limita a formação e atuação do futuro professor e o torna refém da BNCC.
		D13 - Pelo pouco que li a respeito, entendo que a carga horária de conteúdos específicos ficou bastante reduzida e, portanto, os cursos de licenciatura ficariam bastante prejudicados se seguissem a resolução CNE/CP N° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.

	Química	D05 - Não, considerando que a BNC-formação não acolhe perspectivas pedagógicas importantes e que já estavam em vigor no Brasil.
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Não - a descaracterização do profissional de formador - Professor
	Educação Física	D07 - Não deveriam. Fui membro da comissão de resistência do Fórum de Licenciatura. A BNCC é um atentado violento à formação de professores.
	Educação Física	D09 - Não. É um retrocesso na educação, minhas manifestações estão na <i>live</i> que mencionei e em textos que publiquei, além de falas nas atas do Fórum. Tem a "Carta da Primavera", do Fórum de Licenciaturas, na qual apresentamos as justificativas para não adesão a essa Resolução.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Eu acho a Resolução de 2015 muito mais rica e autônoma. À BNC Formação interessa formar professores cumpridores de programas e planejamento elaborados por outrem.
Área Administrativa (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências sociais	D15 - Não aderir, pois os cursos acabaram de passar por uma reforma curricular bem estruturada e condizente com a diversidade na formação que se faz necessária.
	Matemática	D06 - Não, estamos no grupo da resistência da UFU em relação a BNCC.
	Ciências biológicas	D16 - Penso que não. A diretriz 2/2015 é a que deve ser respeitada
	Educação - pedagogia	D17 - Não. Falta de diálogo com a categoria docente

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Destacamos as 2 respostas favoráveis à adesão à BNC-Formação, 1 fundamentado na “normatização” (D03) e 1 por “nortear as ações de formação do(a) futuro professor(a)” (D12), o que nos indicam uma justificativa rasa, sem profundidade, já que a resolução anterior também poderia trazer esse aspecto, porém com outro viés, como opina D11 ao considerar “a Resolução de 2015 muito mais rica e autônoma”. Também D16 defende, enfaticamente, que “a diretriz 2/2015 é a que deve ser respeitada”.

Importante analisar o registro de D04 quando questionado sobre a adesão à BNC formação, destacando a necessidade de mudança, contudo não da forma como fora colocada, não se pode oferecer para futuros docentes “ *cursos de bacharelado que são recheados com algumas disciplinas de cunho pedagógico e dizer que é uma licenciatura*”, trata-se de um problema histórico dos cursos que tem a licenciatura e o bacharelado concomitantemente, e finaliza enfatizando que “*também não se pode formar o professor para executar apenas aquilo que está na BNCC*”.

Além dessas duas justificativas mencionadas para a não adesão, as demais respostas citam que a BNC-Formação foi elaborada sem a participação dos envolvidos no processo, sem diálogo com a categoria docente; não corresponde a tudo que estudamos e pesquisamos na área de formação de professores(as); o conceito trazido de prática, por

ser um espelhamento da BNCC, retirada de atividades acadêmico-científicas; por entender o(a) professor(a) como aplicador(a) de currículo. Isso fere o que defendemos historicamente; não respeita a autonomia das IES e alinha a formação dos(as) professores(as) à BNCC, que representa retrocessos na educação básica; limita a formação e atuação do(a) futuro(a) professor(a) e o(a) torna refém da BNCC, formando professores(as) cumpridores(as) de programas e planejamento elaborados por outrem; não acolhe perspectivas pedagógicas importantes e que já estavam em vigor no Brasil; descaracteriza o profissional de formador(a) – Professor(a); e, por fim, os cursos acabaram de passar por uma reforma curricular bem estruturada e condizente com a diversidade na formação que se faz necessária.

Tendo em vista o posicionamento do Fórum de Licenciaturas da UFU para a não adesão à BNC-Formação, a opinião dos(as) participantes sobre as razões discutidas no âmbito do Fórum para a não adesão à BNC-Formação pelos cursos de licenciaturas da UFU, temos que 13 se posicionaram em suas justificativas concordando com a não adesão num intuito de oferecer resistência à BNC-Formação, ressaltando as razões trazidas pelo documento intitulado a carta aberta aos cursos de licenciatura (D16) e pela Carta da Primavera (D10 e D09) e as 10 razões para não adesão (D07), além disso a destaques importantes sobre aos preceitos neoliberais e mercadológicos deslocados da formação de professores(as) (D05 e D17); 2 respostas foram também em concordância à não adesão, porém com observações ou em partes, deixando claro que concordam em partes ou com alguma coisa trazida pela BNC-Formação; e 2 respostas foram neutras no sentido de não terem participado das discussões sobre a temática, mesmo fazendo parte do fórum, como podemos observar no Quadro 28.

**Quadro 28 - Razões discutidas no âmbito do fórum para a não adesão à BNC-Formação.**

Área do conhecimento	Curso representado	6.3. Sobre as razões (Fórum) a não adesão à BNC-Formação
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - A falta de articulação/participação dos sujeitos envolvidos. A ideia das competências técnicas, a falta de autonomia dos docentes.
		D02 - Eu denominei essa Resolução de modelo anacrônico de formação de professores(as). Um dos motivos que me fazem concordar com a decisão do Fórum de licenciaturas da UFU: A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica. Reduz a formação de professores(as) e a coloca à serviço de uma formação neotecnista para “a necessária aplicação” da BNCC. Tenho vários que foram discutidos e que

		reitero como importantes. Sugiro conhecer o Relatório da Comissão de Transição do Fórum de licenciaturas da UFU.
	Letras	D03 - concordo
	Geografia	D10 - Estão bem representadas na Carta Primavera do Fórum. Concordo. Já explicitado acima.
		D12 - Sim, porém, também se avança nas contrapropostas.
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - Em partes sim, pois a BNC-Formação instrumentaliza o professor para trabalhar com a BNCC, porém ser professor vai além disso.
		D08 - Muitos pontos foram elencados e vários estão disponibilizados em documentos e cartas publicadas para a comunidade. Dentre alguns pontos discutidos, concordo com a questão das mudanças no curso de Pedagogia, que inviabiliza a gestão e execução de PCCs (considerando as características do corpo docente); a exclusão das horas de AACCs que são de extrema importância para a formação docente tendo em vista as múltiplas dimensões que abarcam a formação de professores; O desmonte das 400 horas de PCC que, para mim, eram uma conquista que, na Res. 2/2019 desaparecem; a organização das horas que, para mim, mostram-se insuficientes para atender minimamente seus objetivos e sem garantias de articulações.
		D13 - Como sou suplente no fórum, eu participei de poucas reuniões (eu acho que foram apenas duas) e esse assunto não foi abordado em tais reuniões.
	Química	D05 - São múltiplas as discussões. Penso que a principal delas é a falta de diálogo com a comunidade docente que forma professores/as no Brasil, bem como preceitos pedagógicos neoliberais e descolados de uma formação significativa.
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Primeiramente - a dificuldade do processo formador do professor, Sim. O aspecto inovador da BNC é traz uma insegurança nas formações do licenciando e descaracteriza o papel do formador de capital humano qualificado.
	Educação Física	D07 - Ao todo apontamos 10 razões. 1. Define como modelo de formação a dimensão experimental. 2. Desconsidera os interlocutores do campo da pesquisa em educação no Brasil. 3. Possui uma concepção atrasada de prática. 4. Retira as 200 horas de atividades acadêmicas e científicas da formação. 5. É um espelho da Base Nacional Comum Curricular. 6. A BNC - Formação compreende que os professores se resumem apenas a executores de um currículo. 7. A pesquisa e a extensão foram retiradas da formação de professores. 8. O que também aconteceu com a valorização profissional da formação dos professores. 9. Enfatiza as metodologias inovadoras e as linguagens digitais como forma de materializar um neotecnicismo. 10. Reduz a formação de professores e professores. Concordo com todas as razões, até porque, fiz parte da comissão de resistência.
	Educação Física	D09 - Estão na "Carta da Primavera". Concordo. Afinal sou signatária da carta.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Não tenho condições de responder, pois, como suplente, não tenho frequentado as reuniões do Fórum há mais de ano.
Área Administrativa (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências sociais	D15 - Sim, todas pertinentes e na mesma linha da resposta 6.2.
	Matemática	D06 - A resistência sobre o documento. Concordo com o grupo.
	Ciências biológicas	D16 - Aquelas apresentadas na Carta Aberta a comunidade dos Cursos de Licenciatura - <a href="http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/carta_comunidade_ufrj_com_anexos_dez_2021.pdf">http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/carta_comunidade_ufrj_com_anexos_dez_2021.pdf</a> Concordo com o texto e a posição do Fórum, por ter sido uma decisão definida coletivamente após apresentação dos estudos e

		argumentos da Comissão de acompanhamento e proposições de resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019”,
	Educação - pedagogia	D17 - perspectiva de formação no eixo mercadológico

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Ainda sobre a adesão ou resistência à BNC-Formação, indagamos sobre algum encaminhamento que os cursos de licenciaturas tinham deliberado em relação às diretrizes de 2019, e obtivemos que 58,8% deliberaram pela resistência; 35,3% disseram ainda não ter opinião formada ou que ainda não deliberaram nada sobre o assunto; e 5,9% disseram que não, por não ter representado o curso não sabia.

Nessa perspectiva, percebemos que, embora o Fórum de Licenciaturas da UFU tenha posicionamento contrário à adesão, alguns cursos encontram-se alheios a essas deliberações seguidas e orientadas aos cursos, ou esses cursos estavam seguindo as recomendações de resistência de forma passiva, no sentido de esperar os desdobramentos futuros aos quais essas resistências anunciadas poderiam culminar, para aí sim assumir um posicionamento mais efetivo sobre a adesão ou não à BNC-Formação.

No intuito de aprofundarmos na questão da adesão ou resistência dos cursos à BNC-Formação, verificamos se existia alguma proposta concreta de seu curso de licenciatura para a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PCC), ao que identificamos: 64,7% disseram que ainda não existe proposta para o PCC do curso; 17,7% responderam ter nova proposta para reformulação do PCC do curso, sendo que uma foi elaborada em função de novas diretrizes específicas do curso e que este seguiu a Resolução 02 de 2015; 11,8% ressaltaram ter uma proposta em fase de elaboração; e 1 disse que o PCC foi reformulado em 2018 e que ainda não foi avaliado, o que inviabiliza sua reformulação, por enquanto. Destacamos aqui que a possibilidade de um PCC de curso novo, recente, não quer dizer que este esteja seguindo a BNC-Formação; temos inclusive um exemplo disso no fato de um dos cursos ter realizado reformulação com base na Resolução 02 de 2015 (até porque a UFU não incorporou a Resolução 02 de 2019, a BNC-Formação, visto que seu posicionamento até o momento é de oferecer resistência à sua adesão).

Procuramos também identificar, junto aos participantes da pesquisa, membros do Fórum, quais as ações realizadas pelo Fórum de Licenciaturas para estudo, discussão e proposições frente à BNC-Formação. Identificamos que foram constituídas várias ações. De forma geral, tivemos comissões formadas para estudo, debate e proposições, que

culminou na “Carta de primavera”; também foram realizadas várias outras atividades, como seminários, *lives*, ciclo de debates, rodas de conversas com docentes, reuniões com coordenadores(as) de curso; envio de documentos e vídeos informativos para os cursos de licenciatura, conforme elencado no Quadro 29.

**Quadro 29 - Ações do Fórum de Licenciaturas da UFU para estudo, discussão e proposições frente à BNC-Formação.**

Área do conhecimento	Curso representado	6.6. Ações do Fórum para estudo, discussão e proposições frente a BNC-Formação
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - Foram formadas várias comissões: para estudo sobre a curricularização da extensão, para a resistência; foi escrita a carta da primavera, em 2020 ou 2021; foram realizadas várias atividades: seminários, <i>lives</i> ...
		D02 - Na 1ª reunião ordinária do Fórum no dia 10 de março de 2020, criou-se uma Comissão de trabalho para aprofundar o debate sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019, conforme já mencionado. Nessa direção, o Fórum de Licenciaturas, em parceria com o Programa Virtual de Formação (PROVIFOR) organizou uma <i>live</i> em 09 de junho de 2020 denominada: Resolução CNE/CP nº 02/2019: que formação de professores(as) é essa? Os palestrantes foram a(o)s docentes Camila Lima Coimbra, Marina Ferreira de Souza Antunes e Sérgio Inácio Nunes. A criação da “Comissão de acompanhamento e proposições de resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019” foi aprovada em reunião do Fórum de Licenciaturas do dia 30/03/21, com posterior nomeação pela PORTARIA PROGRAD Nº 29, de 18 de maio de 2021, com os seguintes membros: Camila Lima Coimbra - Docente Faced (Presidente); Hugo Vieira da Silveira – Discente da Licenciatura em Pedagogia ICHPO; João Lucas de Paula Basta - Técnico de Laboratório de Física/Campus Monte Carmelo; Karina Klinke – Docente ICHPO; Luciano Senna Peres Barbosa – Docente Incis; Marina Ferreira de Souza Antunes – Docente Faefi; Sérgio Inácio Nunes – Docente Faefi; e Vânia Aparecida Martins Bernardes – Docente ICHPO. De acordo com a Portaria, no artigo 3º, a Comissão ora nomeada desenvolverá os trabalhos e apresentará as conclusões ao Fórum de Licenciaturas no prazo de 180 dias. A Comissão desenvolveu uma série de atividade em 2021 e 2022, conforme Relatório entregue à Prograd e apresentado na reunião do Fórum de Licenciaturas de agosto de 2022.
	Letras	D03 - discussões e debates
	Geografia	D10 - Estabeleceu-se uma comissão para isso e essa comissão tem apresentado nas reuniões resultados e ações desenvolvidas. D12 - Não
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - Foram realizadas atividades de análise do documento, debates e discussões e a elaboração da Carta Primavera.
		D08 - Quando iniciei minha participação, muitas ações já tinham sido iniciadas e finalizadas, entretanto, pude notar que houve a organização de uma comissão para estudá-la e trazer esclarecimentos para todos.
		D13 - Não tenho conhecimento.

	Química	D05 - As ações são muitas. A resistência tem sido a principal iniciativa do coletivo.
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Discussões e ações de esclarecimento a comunidade
	Educação Física	D07 - Recomendo a leitura do Dossiê: Resolução CNE/CP 02/2019: a resistência propositiva na Universidade Federal de Uberlândia, produzido pela comissão de resistência. Realizamos ciclos de debate, enviamos documentos para as coordenações de curso, produzimos vídeos informativos.
	Educação Física	D09 - Foram várias ações: Rodas de conversas com docentes, várias <i>lives</i> , reuniões com coordenadores/as de curso, vídeo explicativo. Tudo está num dossiê que entregamos para a coordenadora do Fórum, penso que se solicitarem ela disponibiliza para vocês.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Não tenho condições de responder, pois, como suplente, não tenho frequentado as reuniões do Fórum há mais de ano.
Área Administrativa (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências sociais	D15 - Existem cartas, atas e debates nas reuniões do Fórum.
	Matemática	D06 - Comissão interna para estudo e socialização com o grupo.
	Ciências biológicas	D16 - Constituição da Comissão de acompanhamento e proposições de resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019”, apresentação e discussão dos dados de estudo desta comissão.
	Educação - pedagogia	D17 - Discussão coletiva

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

As respostas de D02 e D09, respectivamente, traduzem bem as ações realizadas pelo Fórum de Licenciaturas da UFU nesse período de estudo, debate e proposições, no sentido de que,

Na 1ª reunião ordinária do Fórum no dia 10 de março de 2020, criou-se uma Comissão de trabalho para aprofundar o debate sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019, conforme já mencionado. Nessa direção, o Fórum de Licenciaturas, em parceria com o Programa Virtual de Formação (PROVIFOR) organizou uma *live* em 09 de junho de 2020 denominada: Resolução CNE/CP nº 02/2019: que formação de professores/as é essa? [...] A criação da “Comissão de acompanhamento e proposições de resistência levando em consideração os estudos da Comissão de Trabalho sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019” foi aprovada em reunião do Fórum de Licenciaturas do dia 30/03/21, com posterior nomeação pela PORTARIA PROGRAD Nº 29, de 18 de maio de 2021, [...]. De acordo com a Portaria, no artigo 3º, a Comissão ora nomeada desenvolverá os trabalhos e apresentará as conclusões ao Fórum de Licenciaturas no prazo de 180 dias. A Comissão desenvolveu uma série de atividade em 2021 e 2022, conforme Relatório entregue à Prograd [...]. (D02). Foram várias ações: Rodas de conversas com docentes, várias *lives*, reuniões com coordenadores/as de curso, vídeo explicativo (D09).

Outro fator que nos chama novamente a atenção, é o de que obtivemos 1 resposta negativa, como se não houvesse ocorrido nenhuma ação do Fórum de Licenciaturas para estudo, debate e proposições frente à BNC-Formação; 1 no sentido de não ter conhecimento de ações nesse sentido; e 1 dizendo não ter condições de responder, devido

à pouca participação nas reuniões do Fórum de Licenciaturas. Esse fato nos leva a uma contradição, em razão de que foram elencadas diversas ações pertinentes à discussão e ao debate, e posteriormente até proposições referentes à BNC-Formação, o que nos remete novamente à passividade de alguns membros e na qualidade dessas informações em seus cursos de licenciaturas, e a um real caráter dessa representatividade coletiva de fato.

Ainda dentro da terceira categoria, os participantes foram indagados sobre quais ações, dentre aquelas desenvolvidas pelo Fórum de Licenciaturas da UFU, ainda consideram necessárias a serem realizadas, e, nesse ponto, temos um emaranhado de respostas que figuram desde a ampliação do diálogo e discussões com docentes e estudantes, à revogação da Resolução 02 de 2019, a maioria no sentido de resistência à BNC-Formação e manutenção da Resolução 02 de 2015, tal como explicitado no Quadro 30.

**Quadro 30 - Ações ainda necessárias frente à BNC-Formação.**

Área do conhecimento	Curso representado	6.7. Qual ação ainda seria necessária?
Ciências Humanas	Pedagogia	D01 - É necessária a revogação da resolução 02/2019.
		D02 - Todas foram importantes, mas o vídeo produzido pela Comissão foi o fechamento de um trabalho de formação, informação e divulgação de 3 anos.
	Letras	D03 - Debates
	Geografia	D10 - Resistir e manter as matrizes curriculares segundo a res. 2/2015.
D12 - Não		
Ciências Matemáticas e Naturais	Matemática	D04 - As análise e debates.
		D08 - Uma que aponte, especificamente, como a Resolução impactaria nos cursos, dentro de suas especificidades.
		D13 - Não tenho conhecimento.
Química	D05 - O diálogo mais aprofundado em relação ao movimento de resistência.	
Ciências Médicas e da Saúde	Enfermagem	D14 - Informação
	Educação Física	D07 - Devemos nos aproximar do(a)s docentes e estudantes. Ir aonde as diretrizes são materializadas. São poucos as pessoas que realmente leem e se aproximam das discussões.
	Educação Física	D09 - Reuniões com coordenadores/as de curso e encontro com docentes.
Linguagens e Artes	Música	D11 - Não tenho condições de responder, pois, como suplente, não tenho frequentado as reuniões do Fórum há mais de ano.
Área Administrativa (DLICE; PIBID; Residência Pedagógica)	Ciências sociais	D15 - Reuniões com os estudantes e os docentes para apresentar a BNC-Formação, além do Fórum de Licenciaturas.
	Matemática	D06 - Discussão
	Ciências biológicas	D16 - Uma posição mais concreta da PROGRAD/UFU que respalde a resistência das unidades deixando mais clara e evidente a resistência Institucional.
	Educação - pedagogia	D17 - Resistência

Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Percebemos também que o envolvimento e a participação nas discussões poderiam ter sido maior, como observado nas falas de D07, D15 e D05 sobre as ações referentes ao diálogo e ao envolvimento da comunidade acadêmica/escolar, sinalizando que

Devemos nos aproximar do(a)s docentes e estudantes. Ir aonde as diretrizes são materializadas. São poucos as pessoas que realmente leem e se aproximam das discussões. (D07).

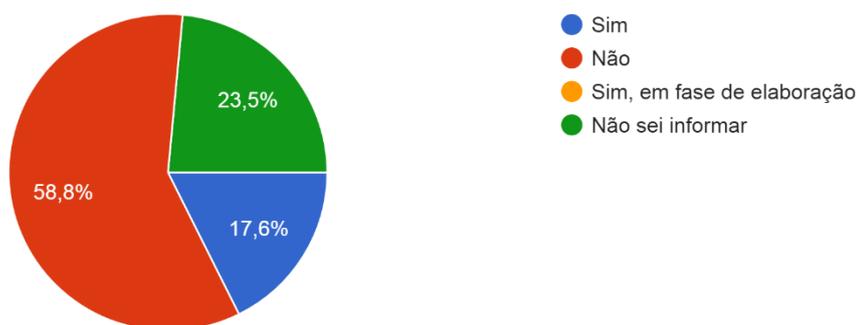
Reuniões com os estudantes e os docentes para apresentar a BNC-Formação, além do Fórum de Licenciaturas. (D15).

O diálogo mais aprofundado em relação ao movimento de resistência. (D05).

Isso mais uma vez nos remete às seguintes questões: que qualidade tem essa representatividade no Fórum de Licenciaturas da UFU e o quão ela se concretiza nos cursos? Qual a abertura dada pelos cursos para essas discussões tão importantes para a vida acadêmica e para a formação docente? Qual o real valor dado às licenciaturas nos cursos com outras habilitações? Consequentemente, há a valorização da profissão docente? Percebemos que dispomos de espaços importantes de discussão, e que podemos melhor aproveitá-los, no que diz respeito à participação mais ampla da comunidade acadêmica/escolar nessas discussões, possibilitando um maior envolvimento e participação efetiva desse público nas decisões tomadas, com ampla discussão acadêmica e científica, no sentido de alcançarmos um ensino de qualidade e referenciado socialmente.

A quarta categoria trata sobre diretrizes específicas dos cursos elaboradas pós-BNCC de 2017 (já que entendemos ter sido a BNC-Formação fortemente influenciada pela BNCC, consideramos que assim também poderia ocorrer com as diretrizes específicas dos cursos de licenciaturas). Conforme identificamos no Gráfico 10, reconhecemos que 58,8% dos(as) participantes dizem não terem novas diretrizes específicas pós-BNCC; 23,5% manifestaram não saber informar se existem novas diretrizes específicas para seus cursos; e 17,6% dos(as) participantes responderam que existem novas diretrizes específicas em seus cursos elaboradas pós-implantação da BNCC. Esse panorama remete-nos à seguinte pergunta: essas novas diretrizes específicas dos cursos estariam também sendo influenciadas pela BNCC, e por todo o ideário neoliberal trazidos pelas atuais políticas educacionais, no sentido de uma mercantilização da educação em curso?

### Gráfico 10 - Diretrizes específicas (pós-BNCC) nos cursos de licenciaturas.



Fonte: Questionários respondidos por 17 integrantes do Fórum de Licenciaturas da UFU. Data: 20/01/2023.

Foram esses os dados empíricos analisados e elencados em quatro categorias identificadas nas respostas apresentadas pelos representantes dos cursos de licenciaturas participantes do Fórum de Licenciatura da UFU, quais sejam: espaço coletivo para discussão e formação sobre a estrutura curricular de ensino da licenciatura; a discussão e formação sobre a BNC-Formação; a adesão ou resistência à BNC-Formação; as diretrizes específicas dos cursos pós-BNCC de 2017. Assim, no sentido de aprofundarmos nas discussões, e melhor entendermos o caminho percorrido e as possibilidades de ações, realizamos entrevistas com quatro participantes que já haviam respondido ao questionário.

Destacamos que essa análise possibilitou-nos o entendimento do protagonismo do Fórum de Licenciaturas da UFU acerca das discussões e proposições pertinentes à elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura, sendo um profícuo espaço de debate coletivo que permite a ampla participação (por representatividade) dos cursos de formação docente da UFU, e, por consequência, de grande significância para a formação dos(as) professores(as) que atuaram na Educação Básica e na formação dos(as) estudantes e futuros(as) profissionais das mais variadas profissões, o que nos remete a um grande impacto na sociedade como um todo.

Nessa conjuntura, destacamos que os dados empíricos obtidos pelas entrevistas possibilitaram-nos dar um passo adiante no caminho da compreensão sobre a temática estudada, visto que foi fundamental para o aprofundamento nas reflexões trazidas pelo questionário, e dúvidas e contradições que porventura encontramos nesse percurso de tratamento dos dados.

Dentre os respondentes do questionário, obtivemos 4 devolutivas positivas para a participação nas entrevistas, sendo que foram 2 coordenadores e 2 docentes. Assim, continuaremos com a mesma denominação alfanumérica que estávamos utilizando para

os respondentes dos questionários, haja vista que se trata dos mesmos indivíduos. Destes, temos 2 da Educação Física, 1 da Química e 1 da Enfermagem. Não definiremos aqui quem são os coordenadores de curso a fim de não os identificar, sendo utilizada a mesma nomenclatura do questionário. Isso possibilitou um aprofundamento nas questões trazidas pelo questionário, agora na entrevista, no sentido de aperfeiçoar os detalhes do caminho e sanar dúvidas que porventura persistiram no instrumento anterior.

Destacamos também que obtivemos 4 respostas negativas, justificando a não participação na entrevista por ter pouco tempo na UFU; por mudança na coordenação do curso; por sobrecarga de trabalho na coordenação do curso, tendo que acumular demandas de funcionário de férias; por sobrecarga de trabalho docente, como fechamento de relatório de programas, comissões, entre outros. Outra devolutiva positiva não se concretizou por falta de resposta de agenda em tempo viável pela participante.

Iniciamos as análises dos dados empíricos apresentados nas entrevistas elencando as seguintes categorias de análise: 1) estudo, discussão e debate da BNC-Formação na UFU; 2) a BNC-Formação frente ao desenvolvimento profissional docente; 3) o posicionamento dos cursos de licenciaturas frente à BNC-Formação; 4) as diretrizes específicas dos cursos; 5) as alternativas, propostas e/ou proposições dos cursos de licenciaturas frente à BNC-Formação. Destacamos que algumas categorias se assemelham às elencadas no questionário, devido a nossa intenção de aprofundar em alguns itens encontrados e sanar algumas dúvidas que porventura ainda persistiram em nosso caminho investigativo. Sendo assim, prosseguimos com as colaborações trazidas por D05, D07, D09 e D14.

Nesse contexto, iniciamos com a primeira categoria de análise, referente ao estudo, discussão e debate da BNC-Formação na UFU, de forma ampla, geral. Em conformidade com os dados obtidos no questionário, contudo agora de forma mais aprofundada, pudemos perceber que o epicentro das discussões no âmbito da UFU foi o Fórum de Licenciatura, conforme declara D07:

Então, a UFU tem um espaço de assessoria do CONGRAD, que é o Conselho de Graduação, e esse espaço é denominado Fórum de Licenciatura, então essa discussão da 02 de 2019, ela tem como espaço de discussão e debate e de sistematização de propostas, o Fórum de Licenciatura, e aí o que tem do fórum, o fórum não é um órgão deliberativo, ele assessoria, a partir do que é produzido no Fórum de Licenciatura, é levado para o CONGRAD e o CONGRAD aprova ou não aprova essa proposta que foi, as propostas na verdade que foram elaboradas pelo Fórum de Licenciaturas na UFU. (D07).

Como já havíamos mencionado ao caracterizarmos o Fórum de Licenciaturas da UFU, ele está ligado à Divisão de Licenciaturas, que por sua vez está ligada ao Conselho de Graduação da UFU. Mesmo sendo de caráter consultivo, é o Fórum que promove os estudos, debates e ações propositivas no âmbito das licenciaturas da UFU. Nesse sentido, D09 destaca que

Então, na UFU, essas resoluções têm sido tema de debates e discussões no âmbito do Fórum de Licenciaturas desde 2019, falando especificamente da 02/2019. Uma vez que a UFU, por meio do Fórum participou da audiência pública que discutiu o parecer que subsidiou essa resolução. Depois de sua aprovação, já em 2020, o Fórum de licenciaturas constituiu uma comissão para estudar e apresentar no espaço do Fórum essas "primeiras impressões". Participei desse movimento desde o início. (D09).

Os argumentos apresentados por D05 indicam o papel do Fórum de Licenciaturas da UFU, em especial sobre a Resolução 02 de 2019:

[...] entendo que o Fórum de licenciaturas é esse locus de discussão de pensamento acerca do documento, né, mas essas discussões pairam dentro dos cursos isoladamente, inclusive daqueles professores que não estão vinculados a área do ensino, por exemplo, então eu entendo que existe um espaço de estudo e de atenção para esse documento, para essa diretriz, também atrelado a essa possível necessidade de alterar os currículos dos cursos, né, então é uma preocupação coletiva, embora nos reconheçamos também que existe um espaço privilegiado de estudo que é o Fórum das Licenciaturas. (D05).

Sobre as ações do Fórum de Licenciaturas da UFU, D14 enfatiza que “foi um caminho certo, que está sendo certo, de questionar, de conhecer, de ter mais subsídio para contestação e até para convencimento e esclarecimento de dúvidas...” (D14).

A partir da declaração, percebemos um certo protagonismo do Fórum de Licenciaturas da UFU nos estudos, nas discussões, debates e proposições frente às políticas públicas de formação de professores(as) no bojo das licenciaturas da UFU. Esse aspecto tem sido fundamental para a concretização do debate coletivo, e de ações coletivas, sendo um instrumento coletivo de luta das licenciaturas da UFU frente às políticas neoliberais que permeiam o meio educacional, vislumbrando a mercantilização da formação de professores(as) e da educação de forma geral.

Tendo em vista a segunda categoria, a BNC-Formação frente ao desenvolvimento profissional docente, identificamos preocupações recorrentes entre os participantes, traduzidas em questões voltadas para o praticismo (dicotomia entre teoria e prática), neotecnicismo (EaD), aligeiramento do processo, não cumprimento das metas do PNE

em relação à valorização e ao financiamento da educação, princípios que ferem a LDB, formação arraigada na BNCC, profissionalização docente tratada como profissionalidade, além de questões específicas dos cursos de licenciaturas da UFU, principalmente entre bacharelado e licenciatura.

Nesse sentido, destacamos algumas falas que nos remetem a essas questões no quadro 10, no sentido de melhor entendermos os delineamentos trazidos pela BNC-Formação frente ao desenvolvimento profissional docente. Sobre o praticismo, D07 assim ponderou “eu acho muito grave, essa ideia de que a prática pela prática vai resolver a formação do professor”; e D09 complementa, dizendo que “Ao invés da ‘articulação’ entre teoria e prática o documento propõe ‘integração, união, associação’, termos que indicam uma dissociação entre teoria e prática”.

D09 enfatizou que o documento da Resolução 02 de 2019, ao buscar “valorizar” a prática, acirra ainda mais a dicotomia teoria X prática.

A insatisfação de D14 com relação à supervalorização de conhecimentos práticos em detrimento de conhecimentos teóricos, filosóficos e profissionais fica clara ao enfatizar que:

[...] qualquer profissão que se designe a trabalhar a formar, precisa de profissionais habilitados para que aquele profissional seja completo, e com conhecimento teórico, filosófico, e profissional, dentro do conteúdo que ele ali possa apresentar a formação de um novo profissional, e com essa BNC, né, a questão da formação de conhecimento e da experiência profissional existente, foge muito a questão do ponto teórico, do ponto de vista do pragmatismo da construção do pensamento crítico... eu fico muito preocupado, quando não há inserção de disciplinas e conteúdos e ações que faça que o cidadão possa refletir sobre o ponto de vista da formação profissional, não é simplesmente colocar alguém para ensinar sem ter um processo de formação. (D14).

O entrevistado complementa dizendo que querem “o professor como um mero executor”, e que o documento da BNC-Formação valoriza a prática em detrimento do conhecimento, de forma técnica, “exatamente, para o mexedor, para o executor”.

Dando sequência às reflexões apresentadas pelos(as) entrevistados(as), temos o neotecnicismo ligado à EaD e, por conseguinte, o aligeiramento do processo de formação. Iniciamos com D07, que afirmou que:

[...] as tecnologias inovadoras das tecnologias digitais como forma de materializar, a questão do neotecnicismo, esse retorno do tecnicismo com uma nova roupagem, e complementa dizendo sobre esse aligeiramento da formação que, o cenário ele é péssimo, porque é a lógica da formação pra EaD. (D07)

No mesmo sentido, D09 destaca que “a formação de professores no Brasil tem se dado em cursos EAD e em instituições particulares”, e sobre o aligeiramento no processo, cerceando possíveis discussões sobre o documento:

Aligeiramento do processo: início em abril de 2019 com a apresentação do parecer que foi aprovado em novembro do mesmo ano, sem modificações e com a realização de apenas uma audiência pública – com público limitado, para apresentar as considerações que não foram acatadas. O Parecer foi homologado em dezembro de 2019. O CNE se reuniu para discutir as considerações apontadas na audiência pública? Porque desse aligeiramento? Que tempo é esse? Não houve discussão com a comunidade acadêmica. (D09).

As ponderações de D09 são corroboradas por D05 ao relatar:

[...] embora o discurso nos soe como interessante e que pode nos ajudar a pensar alguns processos formativos, não existe uma relação direta com a aceitação dos docentes, com o processo de produção desse documento, o viés histórico em que ele foi produzido. (D05).

Ainda sobre o processo de formação aligeirada, D14 destaca:

[...] o Brasil tá correndo, seus legisladores, até mesmo os governantes, num processo de formação de profissionais a toque de caixa, apressados, e nesse apressamento eu tenho certeza de que a sociedade já está pagando e ainda vai pagar muito mais cara com uma formação péssima dos nossos professores. (D14).

Dessa forma, percebemos que, além de haver um aligeiramento na aprovação da Resolução sem o devido diálogo com os principais envolvidos no processo, ela também preconiza uma formação aligeirada, intentada principalmente na modalidade EaD.

Sobre o não cumprimento das metas do PNE na questão de valorização e financiamento da educação, D09 enfatizou:

As metas 17 e 18 do PNE não estão sendo cumpridas. Qual o encaminhamento do CNE em relação ao não pagamento do Piso Salarial? Que discussões tem encaminhado em relação ao Fundeb? O que vem a ser “Unidades integradas de formação de professores”? Como materializar isso no âmbito das IES? (D09).

Nesse sentido, D07 também destaca que “estão sugerindo, é fechar os ouvidos e os olhos pra produção acadêmica, para a rica e vasta produção acadêmica sobre formação de professores”.

Ampliando a reflexão crítica, D05 ponderou:

[...] então discursivamente existe algo interessante, mas ao mesmo tempo, quando a gente começa a pensar a estrutura dos nossos cursos de licenciatura no Brasil de modo geral, o processo histórico dele, como que se constitui a história da formação de professores nas diferentes áreas, quando a gente olha para as estruturas das escolas, quando a gente olha para o processo de construção da própria BNCC e da BNC-Formação, a gente começa a ver aí que existe algumas contradições. (D05).

Referindo-se ao fato de a formação ser alinhada à BNCC, D07 considerou que “a questão do atrelamento da BNC-Formação com a BNCC, de colocar, de amarrar muito as diretrizes curriculares, elas ficaram muito ruins”. Já na opinião de D05,

[...] essa dinâmica das competências e habilidades, esse duplo, competência e habilidade, é algo que a BNC traz a partir do olhar que ela estabelece para a BNCC, mas que a nós formadores de professores não é algo potente, não é algo que de fato possa contribuir com a qualidade dessa formação que a gente está oferecendo. (D05).

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, encontramos reflexões preocupantes no trato com esse tema tão caro para nossas discussões. Na perspectiva de D07, a Resolução 02 de 2019

[...] é um atentado violento, um estupro a formação de professores, sabe, é uma desconsideração a ciência, o que o CNE fez o que o governo fez com a vacina, ele foi “acientífico”, então assim guardadas as proporções foi isso, ele pegou a mesma lógica de desconsideração da ciência que usaram para as vacinas, dentro da questão da formação de professores [...] a questão da valorização profissional também que inexistente, complementa ainda destacando que a questão da acriticidade, feriu a autonomia da universidade, e assim, é bem na lógica do que eles querem para o desenvolvimento profissional docente, finaliza de forma um tanto quanto pessimista em sua fala, então isso aí vai direta na questão do desenvolvimento docente, e infelizmente a expectativa não é das melhores pra carreira, e é lamentável. (D07).

Sobre o desenvolvimento profissional docente, D09 traz importantes reflexões, evidenciando a diferença conceitual sobre profissionalidade e profissionalização, e destaca que

O documento trata profissionalidade como sinônimo de profissionalização. Entretanto, Nuñez, Gauthier e Ramalho (2004) afirmam que a profissionalização constitui um processo de construção/consolidação das identidades docentes, que representam os estágios do desenvolvimento profissional; e que, nesse processo, o profissionalismo e a profissionalidade se relacionam de maneira dialética como constituintes da profissionalização docente. (D09).

Continua sua reflexão destacando a perspectiva de um referenciamento social para a profissionalização e profissionalidade, no sentido de que,

Dito de outra maneira, profissionalização seria o caminho para se atingir o estatuto de profissionalidade, qual seja a necessidade de formação para poder exercer a atividade, o que implica também a configuração de um conjunto de saberes que devem dar sustentação ao exercício dessa prática (NÓVOA, 1995; ROLDÃO, 2005), perpassado por um eixo estruturante que é o estatuto socioeconômico. (D09).

Outro problema trazido pela BNC-Formação, destacou D09, refere-se “a pesquisa e a extensão foram sucumbidas da formação de professores”, condição que reverbera substancialmente no desenvolvimento profissional docente.

Na declaração de D07, identificamos outro ponto interessante sobre essas questões que, de certa forma, também tem a ver com o desenvolvimento profissional docente:

Então assim, eu entendo a proposta, acho que ela é legítima, mas eu também reconheço que nós temos formadores e professores que não são licenciados, né, que é a grande maioria dos nossos cursos de licenciatura, principalmente das áreas duras, que é a química, física, biologia e matemática, né, e aí, esses professores vão formar dentro desse campo? [...] Então eu acho que ao mesmo tempo que isso é interessante, isso fica de novo vinculado aos professores da área de Educação e de Ensino, e aí a gente fica com toda essa carga, que a gente sabe que não existe essa discussão dentro das licenciaturas e da formação do Brasil em geral. (D07).

Já D14 desabafou e exemplificou o que acontece em seu curso:

O então chamado sistema integrado de formação, mas mesmo assim, o que a gente vê as vezes, os professores que dão as aulas no contexto da licenciatura ficam questionando, porque que a enfermagem precisa de tal disciplina, mas não vê o contexto da formação que temos outras profissões dentro da enfermagem, de formação técnica, que precisa de professores para atuar [...] os professores que dão aula dentro dos conteúdos da licenciatura, com direcionamento da e para o conteúdo focado na formação de professores, porque eles acham que o enfermeiro não é professor, e ele é professor desde o momento que ele entrou no curso, da profissão. (D14).

O que percebemos nas reflexões de D05 e D14 é que não existe um entendimento, ou melhor, um sentido de pertencimento à profissão docente; não se sentem como professores(as), e não entendem o porquê de formar professores(as).

Esse fato está presente na maioria dos cursos de licenciaturas que também possuem bacharelado. Podemos aqui dizer, ou sugerir, que existe uma espécie de dicotomia entre licenciatura e bacharelado, um campo de disputa e de preconceito, de maior ou menor importância dentro do curso.

Entendemos não existir separação, e sim complementaridade, coexistência, no sentido de que, para um existir, não precisa a depreciação do outro, e, sim, da união dos

dois; um complementando a formação do outro. Tanto a licenciatura quanto o bacharelado devem desempenhar esse papel, respeitando as teorias concernentes.

Esse problema é histórico. Essa cisão foi aprofundada com a Resolução 01/2002 que, ao apontar para a necessária “identidade” dos cursos de licenciatura, forjou a separação em dois cursos distintos: um grau bacharelado outro grau licenciatura, deixando a possibilidade do formato Área Básica de Ingresso (ABI).

No entanto, a UFU, no uso de sua autonomia, a partir de 2002, construiu seu projeto institucional de formação e desenvolvimento profissional docente indicando para a concomitância entre os dois graus. A esse respeito, D05 finaliza dizendo que,

[...] embora eu reconheça essa importância, eu penso que a gente não mexe de fato nos cursos de licenciatura com um documento como esse, desse jeito, acho que a mudança é um pouco mais complexa do que só uma BNC. (D05).

Na terceira categoria elencada com base nas entrevistas, intitulada o posicionamento dos cursos de licenciaturas frente à BNC-Formação, percebemos que a maioria assume o posicionamento da UFU trazido pelo Fórum de Licenciaturas, embora alguns assumam não ser unanimidade dentro de seu curso. Outros destacam que fazer parte de um grupo é fundamental para uma unidade e um consequente fortalecimento das licenciaturas da UFU perante a coletividade, no sentido de que juntas as licenciaturas têm mais forças para enfrentar os estudos e discussões e, por consequência, proposições que as contemplem e tragam conquistas para seus cursos, como vagas para monitorias, projetos de iniciação científica, entre outros ofertados pela UFU.

Nesse sentido, D07 sinaliza como fora feito em seu curso:

[...] então a melhor forma de resistir é desconsiderar, assim como D09 que relatou que, nosso curso seguiu a orientação do Fórum de Licenciaturas e não mencionou essa resolução na reformulação curricular que acabamos de fazer, e optamos por não mencionar a 02/2019 e seguir na resistência (D07).

Já D05 traz à tona uma questão interessante sobre o posicionamento de seu curso, no sentido de sua participação e envolvimento nas questões relacionadas à licenciatura. Ele(a) sinaliza que, “se a gente parar para pensar o curso, o curso é também contrário a implementação, né, mas quando a gente fala do curso, é importante trazer um outro aspecto, de novo”, e complementa justificando outro aspecto: “em se tratando de uma temática que corresponde ao campo da licenciatura, e tendo um curso que tem a maioria dos formadores não sendo licenciados, acaba que esse movimento de resistência fica

locado a quem atua na licenciatura e pensa isso”, e acredita que essa não participação efetiva nas discussões se dê, “por conta que nós temos cursos de licenciatura com formadores de professores de maioria de bacharéis, e que acabam não se envolvendo com essas discussões, ou acabam não vendo a importância de se envolver com isso”. As críticas formuladas por D05 nos alertam para esse fato ser uma questão histórica presente nas licenciaturas que também possuem bacharelados:

Existe uma questão que é histórica de como a gente pensa a formação de professores no Brasil, onde nós temos professores que formam professores que não são licenciados, e, portanto, colocam nas costas de quem é licenciado esse posicionamento. (D05).

O posicionamento do curso de D05, após as reflexões do envolvimento dos docentes, é de que fica restrito a quem é licenciado e trabalha na licenciatura: “eu acho que o curso é contrário por conta de que nós entendemos, enquanto formadores de professores licenciados, que esse documento não dá conta do que nós vínhamos fazendo no Brasil, pegando as resoluções de 2015”. Dessa forma, D05 destaca ser contrário à adesão à Resolução 02 de 2019, trazendo a Resolução 02 de 2015 como a que mais coaduna com o que vinha sendo discutido para a formação de professores(as) no Brasil.

Inclusive, D05 finaliza sua fala desabafando: “nós não temos um debate aprofundado nesse campo, inclusive, pedagógico, por conta de quem forma professores não é licenciado”.

As considerações apresentadas nos remetem à seguinte indagação: quem forma os(as) professores(as) não tem formação pedagógica, licenciatura, e não valoriza essa formação voltada para a docência? Não ficam, não têm espaço, nem importância?

Em nossa opinião, a consciência do real valor dos cursos de licenciatura é irrisória no que diz respeito a necessidade de que os(as) professores(as) formadores(as) tenham consciência de sua responsabilidade com sua própria formação didático-pedagógica e, por conseguinte com a formação dos(as) estudantes.

Como podemos perceber, essas questões também estão presentes nas declarações de D14, até de forma preocupante e mais radical, porque nos alerta que, em seu curso, “tem uma situação bem dividida, tem um grupo que tem uma formação só de bacharelado e que defende inclusive até a extinção do grau de licenciatura”. Captamos claramente que esse “preconceito”, repulsa, negação à licenciatura parece ser declarado, sem qualquer pudor; entretanto, o(a) entrevistado(a) também sinaliza a existência de defensores da licenciatura, quando relata que “temos outro grupo que tem uma formação mais eclética,

mais focada na questão da reflexão pedagógica, e filosófica, que defende com unhas e dentes a questão da permanência da licenciatura”.

A preocupação presente no curso de D14 refere-se ao fato de formarem professores(as) para atuação no ensino técnico:

[...] nós temos dois problemas, dois, primeiro problema, a 02 de 2019, que fala sobre a formação de base comum nacional, a outra situação é a 02 de 2022, sobre o processo de formação técnica da área da saúde, que traz também ali uma preocupação, quais são os possíveis profissionais que possam atuar no processo de formação do técnico do ensino médio, na área da saúde. (D14).

Comprendemos, pela resposta, que a dicotomia entre licenciatura e bacharelado é mais evidente em seu curso, ao ponto de um grupo defender a extinção da licenciatura e permanência somente do bacharelado, talvez por serem da área da saúde. A esse respeito, D14 expôs a seguinte preocupação:

[...] porque nós temos poucas universidades no Brasil formando licenciados para a área da saúde, no total somos 21 escolas no Brasil todo, e no estado de Minas Gerais apenas uma, que é a UFU, e a maioria delas estão no nordeste, com uma pressão muito grande do setor privado, para a competitividade da inserção no mercado de trabalho, mostrando que o bacharelado seria mais vantajoso, com recompensa rápida na questão dos salários, então, resumindo aqui, eu vejo uma preocupação quanto a permanência do curso de formação de professores, baseado, nessa existência na resolução 02 de 2019, e bem como a 02 de 2022, do processo de formação técnica. (D14).

Mesmo com todas as contradições salientadas por D14, ao afirmar que “a nossa posição é seguir o que a UFU está nos orientando, contudo o posicionamento parcial do curso é que daria em uma outra alternativa, no caso possivelmente até fechar o curso”, percebemos que, para sobreviver, o curso se justifica seguindo o posicionamento da UFU, apoiando-se em um senso coletivo de licenciaturas, para quem sabe, ganhar força internamente e poder manter a licenciatura em seu curso. Nesse caso, acompanham “o Fórum, esperar as decisões e ver se revoga, se há uma orientação quanto a questão de retomar a 02 de 2015”. D14 finaliza enfatizando nessa conjuntura: “por enquanto, pode-se considerar que temos um posicionamento de resistência”.

A quarta categoria nos remete às diretrizes específicas dos cursos pós-BNCC de 2017. A partir das respostas dos(as) participantes ao questionário, foi possível observar a coexistência de diretrizes específicas para alguns cursos com a BNC-Formação, a Resolução 02 de 2019. Assim sendo, decidimos pelo aprofundamento nessa seara, trazida nos dados do questionário.

Dessa forma, foi perceptível que somente o curso de Educação Física tinha a coexistência de duas diretrizes, uma para as licenciaturas, geral, e outra própria para o curso, específica, como podemos depreender das falas de D07 e D09:

Então, a gente seguiu a que o Congrad decidiu, a gente não usou a de 2019, a de formação de professores, usamos apenas a de 2018 da Educação Física, e a resolução da UFU sobre formação de professores. E é importante dizer que essa resolução da UFU, ela segue a 02 de 2015, o projeto institucional, então ele segue a de 2015, então se você fosse pensar na essência, o curso de Educação Física segue a 06 de 2018 de Educação Física, e a 02 de 2015, Resolução de formação de professores 02 de 2015. (D07).

[...] a resolução específica da Educação Física é anterior à 02/2019 e menciona a 02/2015... ela foi promulgada em dezembro de 2018, Resolução 06/2018. Portanto, faz menção à 02/2015. Porém, ela não menciona a BNCC e nós também nem tocamos no assunto... Como o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU ainda não foi reformulado e encontra-se fundamentado na 02/2015, fundamentamos a reformulação curricular no Resolução 32/2017 da UFU e não tratamos da 02/2019. Foi uma opção política nossa. (D09).

Fica claro o posicionamento de não seguir a BNC-Formação, e sim continuar a se basear na Resolução 02 de 2015, e na Resolução 32/2017 da UFU, fomentando assim o movimento de resistência defendido pelo Fórum de Licenciaturas da UFU, sem deixar de se adequar à nova diretriz específica para o seu curso.

D05 não menciona novas diretrizes para o seu curso, porém chama a atenção para o Projeto Pedagógico do Curso-PPC, que é recente e posterior à BNCC, e anterior à BNC-Formação: “o último projeto pedagógico do curso é de 2019”. A respeito de qual diretriz foi utilizada para a confecção do PPC, D05 relata: “então eu imagino que seja a de 2015, imagino, mas não tenho informações sobre mais assertivas, mas eu imagino que se tenha usado como referência o documento da, inclusive as recomendações do projeto da UFU, que foi 2015”.

Presumimos que, mesmo sem uma nova diretriz específica do curso, houve uma atualização no PPC do curso e, para tal, seguiu-se o projeto da UFU para formação de professores(as), que, por sua vez, baseou-se na Resolução 02 de 2015.

Já D14 é categórico ao afirmar que:

Não há uma DCN pós 2017. A única DCN que nós estamos vivenciando é a de 2001, a uma discussão aí, ainda de uma DCN nova, mas ainda não se encaminhou, não se tem um posicionamento frente a possibilidade de publicação dessa DCN, mas até então, mantém-se a de 2001. (D14).

Ressalta ainda que o que existe é uma proposta, um parecer técnico de 2018 ligado ao Conselho Nacional de Saúde, e faz a seguinte arguição:

[...] teve uma proposta, né, a 32, é de um parecer técnico de 2018, e tem de uma situação que o Conselho Nacional de Saúde está propondo, inclusive há até um medo de carga horária de estágio, que inviabiliza o processo de formação dos bacharelados, e da inserção da extensão, praticamente nós teríamos praticamente 50% do curso com o estágio e atividade de extensão, então teríamos um prejuízo imenso na questão de reflexão pedagógica e filosófica. (D14).

Esse(a) entrevistado(a) ainda faz a seguinte ressalva, quanto à inter-relação entre o Conselho Nacional de Saúde e o Ministério da Educação, dizendo que a proposta é do “Conselho Nacional de Saúde, mas que ele não é um órgão deliberativo, para a questão do MEC, no MEC é o Conselho Nacional de Educação”, sendo que essa relação se dá no sentido de “consulta para fazer uma equiparação, um contraponto” (D14).

Percebemos, por meio das arguições apresentadas pelos(as) entrevistados(as), que os cursos de licenciaturas, de forma geral, têm-se prestado ao coletivo, no sentido de respeitarem os estudos e debates, assim como as proposições e deliberações frente ao trabalho desenvolvido pelo Fórum de Licenciaturas da UFU, enaltecendo e reconhecendo esse espaço e trabalho realizado na defesa coletiva das licenciaturas da UFU, dando a entender que essas ações extrapolam os muros da UFU.

Sobre a quinta categoria, as alternativas, propostas e/ou proposições dos cursos de licenciaturas frente à BNC-Formação, identificamos nas palavras de D07 uma proposição de resistência, quando relata que

[...] tivemos a felicidade de termos dois professores do curso, ..., fazendo parte do fórum, e o fórum criou uma comissão de resistência, ..., estávamos na comissão de resistência, automaticamente o curso se fez representar na UFU, com a posição de resistência, fato que se materializou depois na posição da UFU, o curso de Educação Física segue resistindo, seguindo a determinação do Congrad. (D07).

D07 enfatiza que se trata de uma decisão coletiva, quando adverte que “a posição não é do curso, não seguir a 02 de 2019 é uma posição do Congrad, e o curso ele tem esse impacto por ter dois professores, por ter tido dois professores na comissão de resistência”, enaltecendo a participação efetiva de seus representantes do curso na construção coletiva realizada no âmbito do Fórum de Licenciaturas da UFU.

Corroborando com essa perspectiva, D09 afirma que, “do meu curso em específico, estão coadunando com a posição do Fórum. Temos participado das ações

promovidas pelo Fórum”, e destaca a participação de seus representantes no Fórum de Licenciaturas da UFU: “acredito que hoje somos o único curso que materializou a resistência, uma vez que fizemos a modificação curricular e não adotamos a 02/2019”. O(A) representante continua justificando sua assertiva, ao afirmar que “utilizamos as ‘brechas’ da lei, no caso a Resolução 06/2018, que se encontra fundamentada na 02/2015 e, a não atualização do projeto institucional”. Por fim, faz questão de destacar que “mudamos o currículo e não fizemos a adequação à 02/2019” e, inclusive, menciona que já estão “com a primeira turma em andamento”.

Depreendemos das falas de D07 e D09 que a representatividade do curso de Educação Física foi contundente para a realização dos estudos, debates e proposições trazidas pelo Fórum de Licenciaturas da UFU, no sentido da participação efetiva e do envolvimento empenhado por seus representantes, desde o início das discussões, como podemos ver, até o cabo de força de resistência à BNC-Formação.

D05 compartilha conosco sua angústia perante seu posicionamento e o de seu curso frente à BNC-Formação, quando expõe o seguinte: “eu trouxe essa questão de que nós somos contrários, reconhecendo como com que forma as licenciaturas olham para isso, esse coletivo, em relação a BNC”. Ao mesmo tempo, chama-nos a atenção para alguns questionamentos: “mas ao mesmo tempo nós sentimos, nós somos contrários, mas e aí? O que é que a gente faz com essa contrariedade? né, como que a gente pode olhar para isso?” Complementa seu raciocínio:

Então, assim, não existem proposições, nesse sentido, mas existem incômodos com a estagnação, então a gente resiste por conta que acreditamos no projeto que a UFU construiu em 2015, a gente acredita nessa noção democrática que não é neoliberal, e que a gente entende que assim como a BNCC a BNC-Formação tem essa carga neoliberal, na formação dos alunos, na formação dos currículos, e tentando implementar isso na formação de professores. (D05).

Dessa forma, D05 reitera sua preocupação e demonstra um certo incômodo com essa situação, dizendo que: “eu não sinto que nós tenhamos proposições, e sim demarquemos uma resistência, mas que não é estagnada, a gente está se questionando acerca dessa resistência também, o que nós podemos fazer?”

Segundo D05, temos historicamente mudanças que aparecem de forma aligeirada e sem diálogo com seus principais atores/as,

Porque me parece que essas mudanças vêm muito aligeiradas, ..., tem que lidar com essas mudanças de projeto pedagógico do dia pra noite, e isso é uma

questão que incomoda, por conta de que precisamos de tempo de preparo, a gente não trabalha só com mudança de resolução, tem aula, tem pós-graduação, tem extensão, tem criação de regimento, então eu sinto que nós formadores de professores hoje temos que dar conta de uma série de atribuições, inclusive essa, sem um tempo [...] as coisas chegam de cima pra baixo, sem a gente poder se preparar pra isso, seja em termos de fundamentação teórica, seja em termos de argumentação com os cursos, seja em termo de estudo mesmo pra poder propor alguma coisa, e eu sinto que nós não temos isso, não enquanto curso ou enquanto UFU, mas enquanto país, nós não temos essa cultura, né, de ter um tempo para o estudo, de ter um tempo para a pesquisa, de ter um tempo de debate, eu sinto que a BNC-Formação assim como a BNCC não teve esse tempo no Brasil, eu sinto que ela não teve. (D05).

Entendemos que D14, ao delinear as nuances presentes em seu curso sobre as proposições, novamente apresenta um posicionamento conveniente ao seguir as decisões tomadas, ao dizer: “a questão de resistência, é o seguinte, a gente adotar o parâmetro passivo, no que a universidade está propondo, o passivo, o que a universidade propor nós estamos seguindo, a resistência está baseada no coletivo dentro do contexto da universidade”. Compreendemos que destacou a angústia, no sentido de que:

[...] não necessariamente estamos sozinhos, até vendo uma questão de força [...] qualquer contraditório frente a isso aí, nos vimos que somos elo muito mais frágil que qualquer outro curso que trabalhe sozinho, então a proposta nossa é seguir o tramite da universidade, seguir o tramite do fórum, do coletivo, pra que tudo mundo possa responder de forma unanime em conjunto, é claro que com esse parâmetro dentro da nação, dentro da educação nacional, a proposta nossa é de refletir sobre o papel dessa formação de professores. (D14).

Nessa perspectiva, D14 reitera “uma preocupação muito grande com o impacto do curso, das licenciaturas, para a qualidade de vida e inserção desses nossos alunos no mercado de trabalho”, e, nesse sentido, seguem sem nenhuma proposta em uma linha de aguardar as definições da UFU, do coletivo maior de licenciaturas, para depois tomar suas próprias decisões e ações concernentes a essa coletividade, de forma passiva.

Nas arguições, identificamos duas posturas diferentes referentes à representatividade no Fórum de Licenciaturas da UFU, tanto no debate quanto no envolvimento para a construção de uma proposição concreta. Essa diferença de postura nos dá a impressão de que isso também se refletiu nos cursos os quais representavam. A primeira postura foi de participação efetiva nas comissões, com envolvimento em todas as etapas de estudo, discussão, debates, ações e proposições acerca da BNC-Formação, e a outra de forma mais passiva, no sentido de ouvir, endossar e colocar em prática o que foi decidido.

Inferimos que isso faz parte do jogo democrático; uns acabam se envolvendo mais que os outros. O exercício democrático pressupõe envolvimento, participação nos estudos, debates, decisões e ações. O que chamamos a atenção é para o fato de que um maior envolvimento desses representantes acaba por reverberar no trato dessas situações no interior do seu curso de licenciatura, aproximando-se mais de uma ação coletivamente democrática.

Foi aberto o espaço para que os(as) colaboradores(as) da pesquisa, por meio das entrevistas, pudessem colocar alguns outros pontos que não foram abordados diretamente e quiçá achassem necessário destacar. De forma geral, os(as) participantes nos parabenizaram pela realização da pesquisa com um tema tão pertinente à realidade vivida, e em pleno caminhar, em fase de implantação, e que pelas forças conseguiu oferecer resistência e, com a ocorrência da pandemia, foram prorrogados os prazos, fruto de muita resistência.

Destacamos então as palavras de D05, que faz um tipo de balanço geral sobre a temática em questão, a BNC-Formação:

[...] acho que a BNC-Formação ela traz pontos que são interessantes, como eu disse lá no início, mas eu penso que de modo algum ela substitui ou reduz a potência do que nós já tínhamos na diretrizes anteriores, ela nos traz um sinal de alerta da inserção da iniciativa privada nas discussões públicas, em relação a formação de educadores, e também a relação da formação de estudantes na educação básica, pra nós que atuamos na instância pública, sinaliza o quanto nós temos alguns organismos, alguns movimentos provados tentando ditar aquilo que nós fazemos na formação pública, né, eu sinto que ela ao mesmo tempo que é um problema para nós, por nos trazer, nos impor isso, como foi feito, ela também nos ensina o quanto nós temos que defender uma formação de educadores para atuação nas instancias públicas, e não vinculada a interesses privados, a corporações e organismos internacionais. (D05).

Sinaliza também sobre a questão das competências e habilidades, que refletem o caráter do praticismo na formação docente intentado:

[...] a noção de competência e habilidade que tanto a BNC-Formação quanto a BNCC da educação básica apontam, atendem ao interesse neoliberal e internacional, e que não atente ao que nós temos feito no Brasil em termos de formação educacional, cidadã, democrática, ... (D05).

Novamente, D05 destaca questões relacionadas ao fato de se reconhecer como professor(a), o que poderia ser denominado como identidade docente.

[...] eu entendo que isso é em todo o Brasil, eu entendo que muitos dos nossos professores não se percebem professores, por conta da formação específica na

área deles, muitos deles estão na universidade por conta de que é o único lugar que eles conseguem fazer pesquisa, e essa é a questão, nós não temos essa separação no Brasil, no Brasil para você trabalhar com pesquisa você tem que ser professor universitário, majoritariamente, então, acho que a grande questão é eu não me percebo professor, e eu não me percebo tendo que aprender a ser um professor, porque eu faço do jeito que eu acho que é melhor assim como os meus professores, e quem não aprende o problema é deles, então eu acho que a primeira questão é eu me percebo professor formador de professores? Eu acho que a maioria dos nossos professores, que são bacharéis e que dão aula nas licenciaturas não se percebem. (D05).

Em sentido paralelo, D14 faz um desabafo, trazendo novamente alguns argumentos já mencionados, porém agora de forma mais clara.

Eu não tenho nada a acrescentar à questão frente à BNC, e também do processo de formação de professores da área da saúde, porque eu vejo que qualquer discordância, ou qualquer particularidade que nós viermos apresentarmos, teremos poucas ações que a gente possa ser efetivo, então a nossa junção, seria estar junto com o fórum, seria estar junto com a DLICE, junto com a universidade, no que tange e nas orientações que vierem, eu vejo assim que é um desmonte, principalmente nos cursos da área da licenciatura, porque eu vejo que mesmo dentro do nosso universo da universidade, vê-se pouca importância para a formação do professor da área de saúde... (D14).

Sobre a BNC-Formação, de forma geral, compreendemos que a UFU, por meio do Fórum de Licenciaturas, cumpriu seu papel democrático, de amplo diálogo, ainda que por representações, abrindo esse espaço e dando todo o suporte necessário para que o mesmo acontecesse da melhor forma possível, tendo sido considerado bem-sucedido e até referência para outras universidades brasileiras.

O posicionamento das licenciaturas da UFU vem ao encontro da postura dos grupos de discussão que estudam, debatem e pesquisam a educação nacional, de que essa Resolução 02 de 2019 surge como uma demanda do mercado, por um Conselho Nacional de Educação viciado pelo viés empresarial, em detrimento das demandas sociais, inclusive de sobrevivência da população menos abastada. Por isso, a postura adotada pelo Fórum de Licenciaturas da UFU e, por consequência, dos cursos de licenciatura da UFU, foi de realizar uma resistência propositiva, no sentido de propor a revogação da BNC-Formação e de retomada da Resolução 02 de 2015, de caráter mais progressista.

Entendemos, sobretudo, que a BNC-Formação é danosa ao desenvolvimento profissional docente, pelo reducionismo que intenta para o profissional da Educação, no sentido do alto caráter praticista impregnado na proposta, supervalorizando o saber fazer, de cunho meramente técnico, em detrimento do conhecimento crítico e reflexivo, e principalmente, referenciado socialmente. Nega a história construída a duras penas por

centenas de pesquisadores(as) no Brasil, quando a desconsidera, tentando inculcar o ideário mercantil neoliberal na formação de professores(as).

Identificamos que alguns cursos já foram reestruturados em seus Projetos Pedagógicos de Curso, uns com novas diretrizes, como é o caso da Educação Física, outros realizaram a reformulação mesmo sem uma nova diretriz específica, como é o caso da Química, e outros, mesmo sofrendo pressões da área da saúde, continuaram sem realizar essa reformulação na tentativa de estender o debate, ganhar tempo e ver como as políticas se desenrolariam com o novo governo eleito, como é o caso da Enfermagem, e dos outros cursos citados também.

A alternativa colocada é de adoção de uma postura de resistência propositiva, tanto da UFU, encabeçada pelo Fórum de Licenciaturas, quanto dos cursos de licenciatura da UFU, uns se envolvendo mais, outros menos, contudo todos participando de alguma forma do jogo democrático, e, conseqüentemente, criando ações efetivas como eventos, *lives*, documentos, que justificam e endossam a postura adotada de resistência propositiva.

## 7. CONSIDERAÇÕES GERAIS OU SÍNTESES SUPERADORAS

A caminhada no processo de construção da pesquisa foi longa, com percalços, enfrentamentos, porém muitas possibilidades de aprendizado e mudanças. No desfecho, apresentamos nossas considerações gerais a respeito de nossa pesquisa sobre a BNC-Formação, em suas singularidades e em sua complexidade, trazendo assim nossas sínteses superadoras pautadas em denúncias e anúncios para alcançarmos nossos inéditos viáveis, apoiados no esperar e na utopia que nos movimenta.

Para tanto, organizaremos nossas considerações em 4 partes, denominadas acepções, reverberações, contradições e resistência. É nesse caminho que elencamos, de forma dialógica, nossa construção do conhecimento acerca da BNC-Formação.

Identificamos em nosso trabalho que as acepções, relacionadas às visões de quem propôs e as primeiras impressões trazidas pela BNC-Formação, vêm fomentadas pelo viés mercantilista, na tentativa de imbricar essa perspectiva empresarial no âmbito educacional, haja vista que o Conselho Nacional de Educação tem em sua composição a grande maioria de representantes dos conglomerados empresariais voltados para a educação, os reformadores empresariais.

Desse modo, identificamos a tentativa de inculcar a lógica neoliberal na educação nacional, primeiramente com a BNCC, e na sequência, a subordinação das demais políticas de formação de professores(as) à ela, como no caso da BNC-Formação inicial. Como o setor privado já domina a formação de professores(as) no Brasil, agora também pretende ditar as regras, com o fim de mercantilizar a educação.

A BNCC acirrou o projeto neoliberal presente desde a década de 1990 no Brasil, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação em larga escala e do controle do trabalho docente. A BNC-Formação, nesse contexto, foi totalmente atrelada à BNCC: esse termo aparece 23 vezes no documento (Resolução 02 de 2019). Por isso, podemos até considerar a BNC-Formação uma “cópia” da BNCC para o Ensino Superior de formação de professores(as). Consequentemente, traz consigo o estado gerencial e a epistemologia da prática, acirrando a dicotomia entre teoria e prática, na contramão do que estava sendo defendido até então na Resolução 02 de 2015.

Nesse processo, entendemos que a iniciativa privada foi ocupando espaço dentro do Conselho Nacional de Educação, ganhando terreno, principalmente após o Golpe de 2016, este de cunho político, midiático e econômico, retirando a Presidenta Dilma,

legitimamente eleita. O setor privado vem formando a maioria no Conselho Nacional de Educação, apoiado pelos dois últimos governos, Temer e Bolsonaro, este último um governo de extrema direita, ultraconservador e ultraliberal, declaradamente.

Esses governos tiveram grande suporte das bancadas na câmara e senado, sobretudo a de segurança, a ruralista e a evangélica, ou, como alguns denominaram, a “Bancada BBB”, fazendo alusão à bala, ao boi e à Bíblia, respectivamente. Configurou-se, assim, um congresso conservador e moralista, como nunca tínhamos visto anteriormente pós-ditadura militar, isto é, na era da democratização política nacional, com forte pressão e aporte econômico empresarial, tal como pudemos verificar no referencial bibliográfico analisado em nosso trabalho.

Consideramos que as pautas trazidas por esse grupo político ante o ideário neoliberal abrangeram a intervenção mínima do Estado na economia, cedendo aos interesses econômicos nacionais e às pressões internacionais; e a retomada das privatizações, na perspectiva de uma economia globalizada e de livre mercado, com certa autonomia para exploração e aumento significativo dos lucros.

Se já era difícil lidar com as agendas internacionais impostas pelas Instituições Financeiras Multilaterais e com o imperialismo norte-americano, como vínhamos lidando, a ascensão desse grupo político ao poder piorou ainda mais a situação. Dentre as dificuldades acentuadas podemos citar: o condicionamento, pelas instituições financeiras, de seus empréstimos e sua renovação dos empréstimos já em curso, ou a renegociação das dívidas, ao cumprimento de agendas econômicas severas de cortes; privatizações, com forte impacto nas ações sociais, punindo a população mais pobre.

Essa foi a época em que os ricos mais enriqueceram em nosso país; ficaram mais ricos ainda às custas da exploração, com juros altos e o acúmulo de capital financeiro; na outra ponta, tivemos um acentuado crescimento da pobreza no país, ampliando as desigualdades sociais, e colocando o Brasil novamente no mapa da fome.

Identificamos que a educação não foi deixada de lado nesse panorama; pelo contrário, vista como mercado fértil, com grande potencial para exploração econômica, as políticas públicas foram sendo criadas pelos reformadores empresariais para concretizar esse viés neoliberal, fato observado nos documentos criados nesse ínterim, como a BNCC e a BNC-Formação, entre outros. Estes trataram de concretizar essa perspectiva, vislumbrando uma educação apoiada no praticismo, ou em uma releitura do neotecnismo, começando por normatizar a Educação Básica e o Ensino Superior com a formação de professores(as) tendo como foco as licenciaturas. Nesse bojo, buscaram criar

instrumentos de controle e de regulação, com as chamadas avaliações de desempenho, tanto para estudantes quanto para docentes, cerceando a liberdade e a autonomia na educação, no sentido de impor o cumprimento das novas normas, estabelecidas com o viés neoliberal e conservador. Como nos alertava Freire (2016), trata-se de uma Educação Bancária, domesticadora, que se contrapõe à Educação Libertadora, problematizadora, dialógica e humanizadora.

Constatamos em nossa pesquisa, ao abordar as normas impostas, que a elaboração da BNC-Formação foi avessa à discussão ampliada, não tendo possibilitado o diálogo entre os setores públicos envolvidos, principalmente os de cunho social. Nem mesmo as entidades e associações com um histórico de estudos e discussões sobre a educação e sobre a formação docente, reconhecidas nacionalmente no meio acadêmico, foram convidadas ao diálogo, muito menos as universidades públicas foram ouvidas. Como vimos nos relatos, muitas até tentaram entrar na discussão. A UFU, por exemplo, fez-se presente em audiências públicas para a discussão, com representantes do Fórum de Licenciaturas, inclusive com proposições no intuito de contribuir na construção de um documento mais democrático; porém, não foram ouvidos, o que reforçou sua postura de resistência. Por isso, consideramos que a BNC-Formação foi uma política imposta unilateralmente, que serviu somente os interesses da direita, conservadora e neoliberal.

É nesse panorama que acreditamos que se constituíram as acepções relacionadas à BNC-Formação; um panorama nada favorável à Educação nacional. Essas acepções trouxeram reverberações, ressoaram, ecoaram e se propagaram de diversas formas no campo acadêmico, político, econômico e social.

Assim, consideramos que as reverberações já se iniciaram de forma inquieta, angustiada, tensa, já que não houve diálogo. Ao nos debruçar sobre o estudo do documento da BNC-Formação e o que ele representa, percebemos uma indignação com o conteúdo apresentado e seu viés praticista, técnico, ancorado na noção de competências e habilidades, que valoriza sobremaneira o conhecimento prático em detrimento do conhecimento crítico, do fazer em vez do saber, numa perspectiva de que os(as) professores(as) sejam meros(as) executores(as) da BNCC. Nesse aspecto, identificamos a preconização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento cognitivo, ou seja, a dicotomia entre teoria e prática ao invés da unidade teórico-prática.

Identificamos que a BNC-Formação, assim como várias políticas dos governos Temer e Bolsonaro, e seus reformadores empresariais, fazem parte do engessamento dos currículos pelas padronizações curriculares minimalistas que foram aprovadas. Dessa

forma, entendemos que a BNC-Formação e demais políticas adjacentes fazem parte do acirramento das políticas neoliberais em ação no Brasil e no mundo.

Percebemos, ainda, no texto da BNC-Formação uma ausência de discussões sociais pertinentes às minorias, como gênero, raça e etnia, assim como a aspectos sectários no que diz respeito a religião e cultura, muito característica do viés conservador defendido pelo governo Bolsonaro. Um governo de direita ultraconservador e de viés neoliberal, com políticas educacionais e sociais em desconectividade com os anseios e necessidades da sociedade brasileira.

Compreendemos que a proposta da BNC-Formação reverbera uma perspectiva técnica dos documentos, em que o(a) professor(a) teria um papel de mero(a) executor(a), além de uma possibilidade reguladora e cerceadora da liberdade e autonomia do(a) professor(a), o que pode configurar um ataque à liberdade de cátedra.

A BNC-Formação traz consigo um viés praticista, tecnicista, que podemos considerar flertar com o positivismo, ou, como alguns preferem, com o neopositivismo, com base no empirismo acrítico, visto que preconiza a ausência da formação filosófica e crítico-reflexiva, impactando sobremaneira o cientificismo acadêmico e, por que não dizer, a formação científica de professores(as). Corroboramos, pois, com Gamboa (2007), quando afirma que

A falta da formação filosófica reduz a problemática da pesquisa científica a uma simples questão de opções técnicas relacionadas à seleção de alguns encaminhamentos, fórmulas ou receitas, apresentadas nos tradicionais manuais de pesquisa (Gamboa, 2007, p.95).

Dessa maneira, a BNC-Formação e demais políticas criadas pelos governos Temer e Bolsonaro e seus reformadores empresariais podem ter consequências desastrosas para a formação de professores(as) pesquisadores(as) e para a construção de conhecimento crítico-reflexivo, atingindo em cheio a ciência ou, ao menos, o futuro das pesquisas científicas, a característica qualitativa e propositiva e a profundidade teórica das futuras pesquisas.

O próprio Bolsonaro deu indícios disso em suas falas na pandemia, quando negou, por inúmeras vezes, a ciência, e proferiu várias mentiras ao desqualificar as recomendações científicas da área da saúde. Freire (2016) nos alerta nesse sentido, dado que, para ele, manipular significa mitificar a realidade, condicionando as massas populares a um “pensar falso sobre si e sobre o mundo”. Dessa forma, entendemos que houve uma tentativa concreta de manipulação da sociedade.

Marx já nos alertava para esse fato de que a extensão da ciência empírica à sociedade encontrava resistência por parte da classe dominante, já que esta depende da religião e da metafísica para criar ilusões no espírito das massas, e assim manipulá-las.

Entendemos ser este um plano a favor do desconhecimento, da mentira, da desinformação generalizada, com intuito claro de controle social. Nas palavras de Sócrates, somente o conhecimento liberta o ser humano; o mau é mau porque ele é ignorante. Se um indivíduo mau soubesse que, fazendo mal aos outros, ele ao fim faz mal a si mesmo, ele se corrigiria. Assim, podemos justificar todo esse ódio e violência que vivemos, como fruto dessa proliferação de desinformações, as chamadas *fakenews*, que subvertem a opinião das pessoas, fazendo o “mal” proliferar e, por muitas vezes, perder o controle, beirando a barbárie, num processo de desumanização das relações sociais e assim manter o controle social.

Compreendemos ainda que políticas como a BNC-Formação fazem parte desse ideário neoliberal, o qual traz à tona a eminência da privatização da educação, em uma perspectiva da mercantilização da Educação, tentando incutir uma visão distorcida da educação como mercadoria e não como direito.

Observamos que a BNC-Formação se apresenta no bojo das políticas neoliberais que preconizam o gerencialismo administrativo nas instituições educacionais, com viés empresarial, de caráter regulador, fiscalizador, hierárquico e de subordinação, que trazem a burocratização dos processos educativos, no sentido de sobrecarregar o sistema por demandas e intensificar a cobrança por resultados, metas, eficiência e produtividade, o que pode ser observado na centralização do processo curricular, na constituição de uma base nacional curricular, aliada à centralização dos processos de avaliação sistêmica dos(as) aluno(as) e dos processos de avaliação de desempenho dos(as) professores(as).

Em consonância com isso, entendemos que as acepções trazem consigo as reverberações que ressoam no meio social, político, econômico, e muitas reverberações são fruto das contradições trazidas com a BNC-Formação. Essas contradições refletem em proposições, que, no nosso caso, concretizam-se em resistências propositivas.

No que diz respeito às seguintes contradições na BNC-Formação, identificamos a questão das incoerências entre afirmações atuais e anteriores. Compreendemos que a contradição se faz presente a partir do momento em que não se encerra um ciclo para iniciar outro; foi o que aconteceu com a Resolução 02 de 2015, de caráter mais progressista, fruto de amplo diálogo, que passou por avaliação, e de forma aligeirada,

impositiva e sem diálogo amplo, foi substituída por outra, a Resolução 02 de 2019, denominada BNC-Formação.

Outro ponto contraditório na BNC-Formação se relaciona com a retomada da noção de competências e habilidades, alinhadas a esse caráter técnico de ensino, considerado pela comunidade científica como um retrocesso, cuja implementação já fora tentada antes, por meio da Resolução 01 de 2002. Esse ensino de caráter técnico já foi superado nas pesquisas e debates acadêmicos. Alguns até consideram o fato de criar uma base nacional algo necessário, contudo não com esse viés conservador e neoliberal, mas, sim, com um viés mais progressista, como se observa na Resolução 02 de 2015.

Entendemos que o caminho à frente é desanimador para o desenvolvimento profissional docente e, assim, para a identidade docente, porque direciona no sentido de uma desprofissionalização docente trazida pela BNC-Formação, na qual a formação inicial de professores(as) fica reduzida a uma tendência tecnicista, aligeirada e simplista, alinhada intrinsecamente ao ideário neoliberal e aos interesses do mercado, que busca mão de obra barata, técnica, meramente executora de ações e comandos, e desprovida de reflexão crítica, pedagógica, filosófica e social.

A BNC-Formação enfatiza a responsabilização docente no sentido de sua formação, visto que o engajamento profissional, como está posto no documento, nos remete a uma responsabilização do(a) professor(a) pela sua formação, abrindo espaço para a individualização, para a meritocracia, para a competição entre os(as) professores(as), ferindo a equidade na formação e ampliando a exploração mercadológica da formação de professores(as).

De acordo com as palavras de Freire (2016), devemos entender que o trabalho emerge das contradições da sociedade capitalista e deve se alicerçar nas “situações limites” vivenciadas pelo povo, que necessitam ser superadas, e é nos reconhecendo nesse contexto que poderemos ter uma reflexão crítica e propositiva de que caminhos alternativos tomar. Identificamos que o caminho adotado até o momento é o da resistência, porém não uma resistência ingênua, mas, sim, uma resistência propositiva, no sentido de esperar, de agir, de mudar; de um caminho coletivo, acolhedor, diversificado, inclusivo, e de luta, de embate teórico, social, político e econômico, de fomentar a esperança de um mundo mais justo e referenciado socialmente.

As contradições, assim como as acepções, também reverberaram, ressoaram e ecoaram em nossa sociedade, e essas reverberações trazidas pelas contradições encontradas foram semente para germinação das proposições, que nesse caso foi a

resistência propositiva, estudiosa, debatedora, discutidora, coletiva, colaboradora, humana, generosa, amorosa, esperançosa, de luta, persistente, incansável, e ainda se faz presente e atuante.

Nossa perspectiva de análise trouxe primeiramente as acepções; essas reverberaram, trouxeram contradições, que também reverberaram, ressoaram, ecoaram, e com isso vieram as resistências, que também reverberaram. Então tivemos as eleições e novas possibilidades democráticas apareceram, e vão ecoar seu canto nesse caminho de reflexão-ação-reflexão-ação-reflexão-... e assim dialogicamente, e/ou dialeticamente foram e estão se constituindo historicamente como produção de conhecimento crítico-reflexivo referenciado socialmente.

Identificamos que o movimento de resistência frente à BNC-Formação foi ganhando forma e força conforme os estudos, debates e discussões iam sendo realizados nas universidades, principalmente públicas, e nas associações de pesquisa voltadas para a educação básica e superior, e foram se concretizando em eventos científicos, *lives*, fóruns, simpósios, congressos e encontros, grupos de pesquisa, além de órgãos internos das universidades, como conselhos, NDEs, e fóruns internos, e grupos de estudo e pesquisa no interior dos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras.

Avaliamos que as instituições organizadas de estudo, pesquisa e extensão, como ANFOPE, ANPEd, ANPAE, ANDIPE, entre outras, tiveram papel importante no estudo, debate e produção de conhecimento acerca da BNC-Formação, inclusive com ações propositivas, que em sua maioria figuraram na postura de resistência a essa política de formação de professores(as), inclusive defendendo a revogação da Resolução 02 de 2019 e a retomada da Resolução 02 de 2015. Essas instituições debateram e ainda debatem o tema exaustivamente em seus encontros, simpósios, *lives*, e na produção científica de seus associados. Estes posicionam-se contrariamente a qualquer processo formativo tecnicista e de mercantilização no campo da educação e da formação de professores(as).

Comprendemos, nesse processo, que o meio virtual mostrou-se um valoroso instrumento no âmbito acadêmico, em razão de que, em meio à pandemia da COVID-19 e o consequente isolamento social, com fechamento de escolas e universidades, as chamadas *lives* tiveram papel importante no debate científico sobre a BNC-Formação, assim como a formação inicial docente, porque possibilitaram a continuidade das discussões e, ainda, com uma abrangência bem maior, já que todos(as) estavam em casa, e puderam acompanhar as discussões via internet pelos seus computadores, *tablets*, *notebooks*, e *smartphones* (celulares). A nosso ver, isso possibilitou um maior alcance ao

debate acerca da BNC-Formação, além de ter fornecido importante referencial teórico para nossa pesquisa e, conseqüentemente, um melhor entendimento sobre a evolução das discussões que envolveram a BNC-Formação no âmbito universitário, acadêmico e científico.

Sobre esses debates no meio virtual, destacamos que, no início do ano de 2020, as *lives* tiveram um perfil alinhado às acepções, apresentações iniciais sobre as primeiras leituras e impressões da BNC-Formação, no sentido de entendimento e compreensão da proposta e seus elementos constitutivos, embora em alguns debates já tenha sido possível distinguir posicionamentos a favor e contra a BNC-Formação.

Com o avançar das discussões, foi possível perceber um melhor entendimento dos(as) pesquisadores(as) sobre a BNC-Formação pelas reverberações conseqüentes das acepções que ressoaram. Os posicionamentos foram tomando corpo, forma, e em sua grande maioria se configuraram contrários à implantação e à implementação da BNC-Formação, com o surgimento de algumas propostas nesse sentido, fruto das contradições presentes no documento frente aos anseios e às necessidades educacionais referenciadas socialmente. Dessa maneira, os posicionamentos contrários foram ganhando corpo, se tornando mais concisos, em forma de ações de resistência, no sentido de defesa da revogação da BNC-Formação e retomada das diretrizes de 2015.

Um fato a ser enfatizado foi o protagonismo exercido pela UFU na realização de *lives* em 2020, comprovado pelas quatro transmissões realizadas e com mais de 5,5 mil visualizações, sendo a do canal PROVIFOR a mais assistida, com mais de 4,4 mil visualizações (aproximadamente 25,5% do total geral de visualizações das 14 *lives*), enquanto as outras universidades federais tiveram apenas uma cada, totalizando 10 *lives*. Esse destaque pode ser atribuído aos debates relevantes promovidos no interior da UFU, especialmente pelo Fórum de Licenciaturas.

Consideramos que o Fórum de Licenciaturas da UFU teve papel central no estudo, na discussão e debate, assim como nas proposições relativas à BNC-Formação na UFU, porque, nesse espaço, as licenciaturas da UFU fizeram-se representar, e tinham vez e voz, de forma coletiva e colaborativa, no exercício do jogo democrático. Conseguiram aprofundar-se na análise da BNC-Formação, no sentido de produzir ações concretas, como a constituição de algumas comissões para estudar a proposta e trazer para o grupo debater em suas reuniões mensais, algumas *lives* no canal do PROVIFOR<sup>37</sup>, o Seminário

---

<sup>37</sup> Programa Virtual de Formação, <https://www.youtube.com/@PROVIFORUFU>

Institucional de Licenciaturas (SEILIC), além de um documento intitulado “A Carta da Primavera”, em que se encontravam todos os argumentos que culminaram no posicionamento do Fórum de Licenciaturas da UFU, um órgão consultivo ligado à Divisão de Licenciaturas da UFU e à Pró-Reitoria de Graduação da UFU, que também foi resistente à implantação da BNC-Formação na UFU, inclusive defendendo que ela seja revogada e que a Resolução 02 de 2015 seja retomada como política educacional de formação inicial de professores(as).

Compreendemos que a atuação da Comissão de Resistência, criada no âmbito do Fórum de Licenciatura da UFU, teve papel fundamental nas ações, quais sejam, reunião com os pró-reitores; elaboração da Carta Aberta à Comunidade UFU; ações para revogação do artigo 8º da Resolução 13/2019 do CONGRAD, solicitando o adiamento da reformulação dos Planos de Cursos; ciclo de debates (*lives*); envio de *e-mails* aos coordenadores de Cursos de Licenciaturas da UFU; relação com Anfope, Adufu, Fórum Mineiro e Movimento Nacional; criação de vídeo informativo. Enquanto instituição, o Fórum assumiu o posicionamento de resistência, tarefa difícil, de muitos embates, mas desempenhada com muito diálogo e luta, e argumentações e ações propositivas que culminaram para o sucesso dessa resistência como posicionamento institucional da UFU.

Com a pesquisa, constatamos a variedade de espaços disponíveis para a o debate e discussões referentes à formação docente no interior dos cursos de licenciaturas da UFU; identificamos que esses espaços formativos e coletivos de discussão, considerados os principais, configuram-se em reuniões do conselho do curso, reuniões de colegiado do curso e NDE do curso. Destacamos ainda que existem outros espaços internos, como núcleos e grupos de estudos e pesquisas, reuniões pedagógicas, eventos, palestras, grupo de *WhatsApp* de professores(as), embora ainda existam cursos que dispõem de poucos espaços coletivos de estudo, debate e discussão.

A participação nesses espaços formais ocorre por representatividade de técnicos, docentes e estudantes, e a comunidade acadêmica/escolar, nos conselhos e colegiados dos cursos, e no NDE pela representação docente. Nesse aspecto, identificamos que é parca a representatividade dos estudantes dos cursos de licenciatura, como 2 representantes, 1 de Uberlândia-MG e 1 outro de Ituiutaba-MG; acreditamos que esse número poderia ser ampliado para 1 representante de cada curso de licenciatura, ou, pelo menos, 10 estudantes, sendo 2 de cada grande área do conhecimento.

Observamos, também, que o Fórum de Licenciaturas da UFU teve papel fundamental e de protagonismo no trato da temática da BNC-Formação, tanto de estudo, pesquisa e extensão.

Na interlocução com os dados, percebemos o esforço democrático intentado nas ações do Fórum de Licenciaturas da UFU, mesmo alguns cursos (representantes) não se envolvendo de maneira concreta, com participação ativa no âmbito democrático, de voz e vez, participaram das tomadas de decisões, foram provocados a movimentar o debate em seus cursos, levando informações e trazendo seus posicionamentos específicos de cada licenciatura, que culminaram no posicionamento de resistência da UFU.

Depreendemos que o exercício de uma gestão democrática exige participação, envolvimento e colaboração na tomada de decisão, mas também nas ações planejadas e desenvolvidas. Identificamos na fala de alguns docentes que há pouco interesse por assuntos como a BNC-Formação, e, dessa forma, pouca participação e envolvimento nessas discussões no interior de alguns cursos de licenciatura da UFU, sobretudo nos cursos que possuem licenciatura e bacharelado concomitantemente.

Consideramos que existem importantes espaços formativos, de discussão e debate, dentre eles destacamos o Fórum de Licenciaturas da UFU, e que podemos melhor aproveitá-los, ampliando a participação nos cursos da comunidade acadêmica/escolar, com ações no interior dos cursos que suscitem um maior envolvimento e participação concreta nas decisões tomadas, com discussão acadêmica e científica mais aprofundada, coletiva e dialogicamente, vislumbrando uma educação de qualidade e referenciada socialmente.

Reconhecemos que a decisão de resistência à BNC-Formação no interior dos cursos de licenciatura da UFU não é unânime; existem visões a favor, pelo menos em partes, contudo democraticamente se fez presente pela grande maioria dos cursos de licenciatura. Esse exercício democrático deliberou o posicionamento de resistência à BNC-Formação, como já havíamos mencionado.

Os(As) docentes apresentaram as seguintes justificativas para tal posicionamento: a BNC-Formação foi elaborada sem a participação dos envolvidos no processo, sem diálogo com a categoria docente; não corresponde a tudo o que estudamos e pesquisamos na área de formação de professores(as); o conceito trazido de prática, por ser um espelhamento da BNCC, retirada de atividades acadêmico-científicas; por entender o(a) professor(a) como aplicador(a) de currículo. Isso fere o que defendemos historicamente; não respeita a autonomia das IES e alinha a formação dos professores(as) à BNCC, que

representa retrocessos na educação básica; limita a formação e a atuação do futuro professor(a) e o(a) torna refém da BNCC, formando professores(as) cumpridores(as) de programas e planejamento elaborados por outrem; não acolhe perspectivas pedagógicas importantes e que já estavam em vigor no Brasil; descaracteriza o profissional de formador(a) – Professor(a); e, por fim, os cursos acabaram de passar por uma reforma curricular bem estruturada e condizente com a diversidade na formação que se faz necessária.

Ao nosso ver, compreendemos o Fórum de Licenciaturas da UFU como protagonista nos estudos, discussões, debates e proposições frente às políticas públicas de formação docente nas licenciaturas da UFU. Seu protagonismo apresenta-se basilar para o exercício da democracia, na concretização do debate coletivo, das ações coletivas, configurando-se como um importante instrumento coletivo de luta das licenciaturas da UFU, sobretudo frente às políticas neoliberais que tentam cada vez mais ocupar e se apropriar da educação, conjecturando a mercantilização da formação de professores(as) e da educação como um todo.

Percebemos, em algumas falas dos docentes da UFU, que não existe um entendimento, um sentimento de pertencimento à profissão docente; não se entendem e não se sentem como professores(as), e ainda indagam: qual a necessidade de se ter uma licenciatura?

Quando nos remetemos à identidade docente, essa situação está presente na maioria dos cursos de licenciaturas que possuem bacharelado concomitantemente. Há ali uma espécie de separação, uma dicotomia entre licenciatura e bacharelado, com quase sempre uma depreciação da licenciatura e valorização do bacharelado, em termos de *status* profissional e acadêmico, reduzindo o licenciado à docência e o bacharelado à pesquisa. Entendemos que, para o processo formativo, sobretudo docente, da profissionalização do(a) professor(a), não existe separação. Temos, sim, uma relação de não dissociação entre licenciatura e bacharelado, no sentido de complementaridade, de interdependência, da real necessidade da coexistência dessas modalidades, um complementando e fazendo parte da formação do outro, ou seja, devem-se respeitar as respectivas especificidades e teorias concernentes.

Discernimos, nas falas dos docentes da UFU, que os cursos de licenciaturas da UFU têm se submetido ao exercício democrático, à coletividade frente aos estudos, discussões e debates, assim como deliberações, proposições trazidas pelo trabalho desenvolvido pelos Fórum de Licenciaturas da UFU, exaltando e reconhecendo esse

espaço formativo e todo o esforço realizado na defesa coletiva das licenciaturas da UFU, muitas vezes extrapolando os muros da universidade, sendo exemplo e servindo de inspiração para outras universidades.

No que diz respeito à representatividade no Fórum de Licenciaturas da UFU, encontramos duas posturas distintas sobre o debate e o envolvimento na construção de proposições concretas, o que entendemos possa ter reverberado de forma similar no interior dos cursos os quais representavam, sendo uma postura de efetiva participação nas variadas comissões, com envolvimento nos estudos, discussões, debates, ações e proposições acerca da BNC-Formação, e uma outra postura encontrada foi uma participação caracterizada como mais passiva, como ouvinte, que endossava e colocava em prática o que fora decidido coletivamente. É fato que temos diferentes tipos de envolvimento num arcabouço de coletividade democrática. Uns acabam se envolvendo mais, participando mais efetivamente do que outros, e isso é natural; porém chamamos a atenção no sentido de que esse maior envolvimento de alguns reverberou no trato dessas temáticas e situações no interior de seus cursos de licenciatura, aproximando-se mais de uma ação dialógica, coletiva e democrática. Entendemos que tudo isso faz parte do jogo democrático, ou, pelo menos, da tentativa de executar um exercício democrático.

Nessa perspectiva, consideramos as contradições e tensões do percurso constitutivo da proposta formativa da BNCC e da BNC-Formação, tanto a inicial quanto a continuada, a qual, sob a égide da mercantilização da educação, objetiva uma política de privatização da escola pública, desconsidera sumariamente a história construída. Essa história carrega diversas conquistas históricas e a luta de movimentos, entidades e coletivos docentes que viveram/vivem em defesa da educação. Compreendemos que essas políticas, ao invés de trazer luz para enxergarmos novos caminhos à percorrer, acabam por obscurecer a estrada ao invocar velhas práticas, há muito já superadas e com “novas roupagens”, maximizando velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, entre os quais podemos destacar a redução da práxis pedagógica a uma ação meramente instrumental, praticista, utilitária e diretiva, bem como o controle, a alienação e a perda da autonomia do trabalho docente.

Entendemos que esse processo intenta prover a manutenção do *status quo* da hegemonia burguesa, elitista, do mercado, do capital financeiro, no sentido da manutenção desse poder hegemônico de controle social, por meio do silenciamento docente. Evidenciamos que (re)produz as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital, presentes em seu projeto de educação em curso.

Identificamos que, para a formação e a profissionalização docente, as consequências são ainda mais trágicas, imbricadas em uma lógica empresarial, mercadológica, com um discurso falacioso de defesa da melhoria da qualidade de serviços, produtividade, competências e de empregabilidade, submetem a docência e o trabalho pedagógico a uma esfera fabril, industrial, mercantilista, de produção e reprodução da alienação do trabalho docente e de sua identidade, assim como de um cotidiano alienado, que muitas vezes desconhece esse fato ou simplesmente se conforma apenas em sobreviver à eminente e voraz barbárie capitalista.

Concluimos, com a nossa pesquisa e com os estudos realizados, que a política educacional BNC-Formação, ao circunscrever a formação docente em competências e habilidades profissionais, desvaloriza e desqualifica a os processos formativos, pois reduz o currículo à dimensão instrumental, numa perspectiva mercantilista, em detrimento da construção coletiva, reflexiva, crítica, ampliada, integral, humanizada e referenciada socialmente do conhecimento, corroborando assim a nossa tese.

Entretanto, entendemos que a luta e a resistência ainda não findaram; elas continuam, e devem persistir, precisam prosseguir. Podemos considerar o resultado das eleições presidenciais de 2022 uma vitória. De fato, podemos, dado que foi possível retirar do poder a extrema direita, ultraconservadora e neoliberal, e comemorar a retomada da democracia, embora as ameaças ainda existam, à estabilidade democrática, como sinaliza Jose Carlos Libâneo, sobre a BNCC, o NEM e a BNC-Formação.

Nesse sentido, precisamos nos atentar, já que as influências das instituições financeiras internacionais vinculados aos interesses dos principais países capitalistas foram e continuam sendo referência para várias ações de formulação do currículo nacional, como a BNCC. Além disso, o atual governo eleito mantém no Ministério da Educação a orientação neoliberal de governos anteriores.

Libâneo (2023) completa dizendo que é frustrante apoiar um governo democrático que venceu o fascismo, avivando a esperança de mais justiça e igualdade, mas que, na contramão, continua com um programa educacional diretamente subordinado a interesses econômicos da iniciativa privada. Desta feita, temos um governo democrático com atuação de forças contrárias. Como podemos defender uma educação de qualidade, humanizante, emancipatória e democrática, referenciada socialmente? Como faremos para revogar tais políticas, como a BNC-Formação?

Segundo Libâneo (2023), precisamos entender o nosso papel; precisamos compreender que estamos em um campo de disputas, com duas lógicas bem distintas: a

instrumental e a humanista, com a primeira imperando. O interesse privado dita as regras na educação: os conteúdos, as metodologias de ensino, as formas de avaliação. Essa é a lógica por trás dessas políticas como a BNC-Formação:

[...] o conhecimento deixa de ser parte da dimensão de universalidade do ser humano, meio de crescimento cultural e espiritual, se reduzindo a um investimento rentável para a eficiência produtiva do trabalhador [...] Há sim a complexidade do momento político no país e um contexto adverso as transformações sociais, com segmentos poderosos alimentando o atraso, o fascismo, a barbárie e solapando a governabilidade progressista. Mas não podemos abandonar nosso projeto de uma educação escolar consistente visando um ensino que desenvolva as capacidades humanas para a vida, para capacidade de pensar, para formar valores e atitudes de respeito à diversidade, para inserção crítica no trabalho, na sociedade, na cultura. Essa é, minha opinião, a pauta de nossas estratégias de resistências da qual não podemos abrir mão, seja qual for a orientação do governo. Essa é, também, a tarefa da pedagogia e da didática por uma educação humanizante e emancipatória a ser assumida em nossos locais de trabalho, a despeito da BNCC (Libâneo, 2023, p7).

Consideramos fundamental para o momento, corroborando com Libâneo (2023), oferecer resistência e lutar contra toda e qualquer ação que ataque a educação humanizadora, emancipatória e democrática, referenciada socialmente, independentemente do governo que esteja no poder.

Precisamos resistir, esperançar, como assevera Freire (2016), no sentido de agir, para além da visão de uma educação bancária e, para tanto, precisamos priorizar um projeto de formação inicial articulado à formação contínua na perspectiva do desenvolvimento profissional docente que vá ao encontro das necessidades da realidade brasileira, respeitando seus aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, éticos, estéticos, explorando a dialogicidade e contemplando a educação como direito, não como mercadoria.

Concluimos que o Movimento Frente Revoga BNC-Formação tem feito seu papel nesse novo cenário político de que dispomos, fomentando o debate e trazendo proposições no sentido de uma resistência propositiva, de atuação concreta na tentativa de ocupar os espaços de escuta, posicionar-se e argumentar no sentido da revogação imediata da Resolução 02/2019, e a retomada da Resolução 02/2015.

Identificamos ser necessário ocuparmos espaços estratégicos nos conselhos; envolvermo-nos enquanto educação com as políticas, no sentido de sermos agentes políticos que perpassam os muros das universidades; precisamos jogar o jogo político, precisamos engrossar a “bancada do livro”; precisamos ter maior número de representantes sensíveis às questões sociais e educacionais; precisamos ajudar a governar,

inferir diretamente nas decisões políticas sociais, principalmente a que nos é muito cara, as políticas educacionais, de forma progressista, dialógica, humanizada, e referenciada socialmente. Precisamos fazer frente ao mercadão da educação que estão querendo instaurar a todo custo com a mercantilização da educação. Nossa luta no campo político precisa refletir proporcionalmente, quantitativamente e qualitativamente quem somos. Precisamos, em vez de um ou dois representantes na câmara e no senado, sermos muitos, vários, múltiplos, inclusivos, coletivos, resistentes e propositivos, para aí, quem sabe, tomarmos as rédeas do que é nosso de fato e de direito: uma educação gratuita, de qualidade e referenciada socialmente.

Para tanto, precisamos oferecer uma resistência resiliente, pois na resistência é o quanto você resiste, e a resiliência, é o quanto você resiste, persiste, perde, ganha e continua resistindo novamente. Nesse aspecto, a resistência é importantíssima para você entrar na disputa, contudo a resiliência faz você permanecer até alcançar o que almeja; é chegar ao final do caminho sem desistir, mesmo com todos os obstáculos que porventura possam surgir na caminhada. A luta é permanente!

## 8. REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. Apresentação Dossiê. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 336-359, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.336-359>. Disponível em: < <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609/895>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ABREU, Meriane Conceição Paiva; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Política de Formação de Professores: implicações ao campo de conhecimento da educação física. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 140-159, abr./jun, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202121>. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12787>. Acesso em: 15 dez. 2021.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.990. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 30 mar. 2022.

AHLERT, A. **Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia**. Guairacá (Guarapuava), Guarapuava-PR, v. 20, p. 47-70, 2004.

ALBINO, A. C. A; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.

ALMEIDA, Miro Souza; SILVA, Maria Eneida da; KOCHHANN, Andréa. Curso de Pedagogia no Brasil: Algumas discussões sobre as políticas de formação. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 152-164, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v3i1n5.152-164>. Disponível em: < <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/736/1054>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARANA, H. G. **Positivismo: reabrindo o debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ARROYO, Miguel G. Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças. **Paidéia**. Fumec, Belo Horizonte. Ano 15, n. 23, p. 11-30, jan./jun. 2020. Disponível em: < <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8384>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1501>. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1501/1115>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos; FREIRE, Emerson; DELGADO, Darlan Marcelo. Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 111-127, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i31.1259>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1259>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BAZZO, V; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>.

BOBATO, Francine Cordeiro; FERREIRA, Paloma Domingues. Estudo Comparado das Políticas de Formação Continuada para Professores: Possíveis reflexões a partir do Brasil e da Argentina. **Revista Inter Ação**, Goiania, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 238–255, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i1.65176. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65176>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BOBBIO, Noberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 1998.

BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão Docente: Formação Inicial e a Dicotomia Teoria-Prática. **Revista Inter Ação**, Goiania, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 810–825, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.65148. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65148>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Célia. As Políticas Atuais de Formação de Professores. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 1-10, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/539/419>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BOTTOMORE, Ton. **Dicionário do Pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Marcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Curso de Pedagogia em Cenário de (Contra)Reforma: Concepções de Formação de Professores em Disputa. **Formação em Movimento**. v.3, i.1, n.5, p. 50-70, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v3i1n5.50-70>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC/CNE. Brasília. DOU de 10/2/2020, Seção 1, pp. 87 a 90. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES nº 22**, de 07 de novembro de 2019. DOU, Brasília, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. MEC, Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de junho 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. MEC/CNE. Brasília. DOU de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8 a 12. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. DOU, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1. P. 9.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Diretrizes curriculares para a formação de professores: a práxis freiriana em perspectiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, e-16760.016, 1 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16760.016>. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16760>. Acesso em: 4 jul. 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 202-215, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8923. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CERICATO, I.; CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, v. 8, n. 2, p. 137-149, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol8.n2.ano2018.art327>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1991. 164p.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, ISSN 2525-3409 [S. l.], v. 9, n. 9, p. e208996575, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.6575. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575>. Acesso em: 5 dez. 2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista** [online]. Curitiba, ISSN 1984-0411. v. 37, e77098, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>>. Acesso em 15 dez. 2021.

COIMBRA, Camila Lima. Um Modelo Anacrônico para os Cursos de Licenciatura no Brasil: Uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.621-645>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623>. Acesso em 15 dez. 2021.

COLEMARX- Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: PPG/FE/UFRJ. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CORDIOLLI, M. **Apontamentos sobre o método dialético em Karl Marx**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2009.

COSENZA, Angélica. Perspectivas das Políticas Públicas para Educação e Formação de Professores/as no Atual Contexto Político Brasileiro. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol.15, n.1, 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15125>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/15125/11635>. Acesso em 15 dez. 2021.

COSTA, Diego Nogueira da; PEDROSO, Daniele Saheb. Possibilidades para Educação Ambiental na perspectiva complexa presentes na BNC-Formação. **Ambientalmente sustentável** – Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental. xullo-decembro, 2020, ano XV, vol. 27, núm. 2, páxinas 19-34. DOI <https://doi.org/10.17979/ams.2020.27.2.7587>.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 3 jan. 2022.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HACK, Cássia; LUZ, Sidneia Flores. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: Ataques ao trabalho e a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação Física. **Revista Fluminense de Educação Física**. Novas DCNs da Educação Física: perspectivas de unidade da formação ou avanço da fragmentação? Vol. 02, n.2, p. 1-16, dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfísica-fluminense/article/view/51709>. Acesso em: 3 jan. 2022.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>.

COSTA, W. N. G. Os Fóruns de Licenciatura e a Formação de Professores: Uma Terceira Margem. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.6 – 2019. p. 8-19.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Praxis educativa**, Ponta Grossa, vol. 15, e2015336, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15336.060>.

DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C.; NUNES, J. F. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87–114, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.13094. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 24 março. 2022.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar Edição Especial** N.8. jan./abr./2020 p. 86-101. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 20 out. 2020.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, ISSN-e 2175-7941, Vol. 38, Nº. 3, p. 1730-1761, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e84149>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8203482>. Acesso em: dez. 2022.

DIAS, Amanda Regina Martins; LIMA, Paulo Gomes. As Novas Diretrizes de Formação de Professores no Brasil: Análise da Implementação da BNC-Formação no Curso de Pedagogia. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], n. 2, p. p.260-264, 2021. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1005>. Acesso em: 4 jan. 2022.

DIAS, Roseanne Evangelista. BNCC no Contexto de Disputas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-13, jan/abr. 2021a. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57075>. Acesso em: 4 jun. 2021.

DIAS, Roseanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**. UFPel, n. 65, 2021b, p.1-24. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i65.21126>.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade Fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>.

DINDO, Rodrigo Connor. **Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país**: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado profissional) -FGV - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. 69 f. 2021. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30991>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 17, n. 46, p. 1-19, Jul./Set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.42.10>

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional1: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43529>>. Acesso em: 14 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43529>.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprender a ser maestro/a en las Escuelas Normales de Brasil y España en los ochocientos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.33, 15 - 35, maio/agosto 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1648/1531>. Acesso em: 5 jan. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda**: jornal independente e socialista. Online. Publicado 14/11/2019.

FARIAS, Isabel. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>.

FERREIRA, Edith Maria Batista; SILVA, Joselma Ferreira Lima e; CORREIA, Joelma Reis. A Linha do Tempo como dispositivo de autoformação de professores/as. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6475>. Acesso em: 5 dez. 2021.

FERREIRA, Samuel Giovani dos Santos. **A residência para a formação de professores no Brasil**: certificação de competências e conformação docente. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219583>. Acesso em: 4 dez. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline D. N. O Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) bnc de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.3, p.1014-1035, jul./set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Entrevista - licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, tensões e paradoxos. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 1045–1061, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.6429. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6429>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SELLES, Sandra Escovedo. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 29, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.6355. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6355>. Acesso em: 4 dez. 2021.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: Em discussão a nova Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506> Acesso em: 20 ago. 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FURTADO, Kênia Kristina; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Entre a Autonomia e a Regulação: a Avaliação como componente para o controle dos currículos e da Docência na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.29, p. 125-134, 2020.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4864>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLLO JUNIOR, Ronaldo Antonio; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Uma leitura freireana sobre a BNC-Formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo. **Educação & Linguagem**, v. 24, n. 2, 209-234, jul.-dez. 2021. ISSN Impresso:1415-9902 • ISSN Eletrônico: 2176-1043.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**, trad. Manoel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 82-103, 28 maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.53282/sulsul.v1i01.658>. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658> Acesso em: 20 ago. 2020.

GUEDES, Marilde Queiroz. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, mar. 2019. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722019000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722019000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>.

HAGE, Salamão Antônio Mufarrej; FIGUEIREDO, Arthane Menezes; CAMRGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly Silva. Formação em Alternância na Pós-Graduação: Pautando o Currículo e a Formação de Professores nas Amazônias. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.15, p. 352-367. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2977>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HAGE, Salamão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. Formação de Professoras e Professores na Amazônia Paraense: Regulação, Resistências e Experiências Contrahegemônicas. **Revista**

**Humanidades e Inovação**. v.7, n.16, p. 126-141. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2949>. Acesso em: 20 dez. 2021.

HOBOLD, Marcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Apresentação do Dossiê Temático Formação de Professores: Projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 17, n. 46, p. 1-8, Jul./Set. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8912.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel M. Sabino. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar** (online), v. 8, p. 102-125, 2020.

HONORATO, Cayo. A educação não formal nas licenciaturas em artes visuais da perspectiva das políticas educacionais. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, [S. l.], v. 45, n. 45, p. 1–19, 2021. DOI: 10.19179/2319-0868.833. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/833>. Acesso em: 30 jul. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 17, n. 46, p. 1-18, Jul./Set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educación**, no.30, pp.15-25, 2002.

JOHNSON, A.G. **Dicionário de Sociologia**: Guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. RJ: Paz e Terra, 1976. p. 7 a 54.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: BNC-Formação em Debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405>.

LEITE, Eliana Alves Moreira; LENCASTRE, José Alberto; SILVA, Bento Duarte. Formação Continuada do(a) Professor(a) da Educação Básica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 22, p. 79-92, julho/2021. DOI:10.21920/recei720217227992. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/3320/2734>. Acesso em: 15 dez. 2021.

LIBÂNIO, J.C. A propósito da BNCC, NEM, BNC-Formação: o que nos diz nossa consciência política e pedagógica? Opinião ANDIPE. **ANDIPE Notícias**. Nº01, jun/jul/ago. 2023. [Andipe.com.br](http://Andipe.com.br)

LISKA, G. J. R.; RIBEIRO, L. M. O. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua Articulação Com a Legislação para a Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa. **Revista Trem de Letras**. v. 3, n. 1, 2017. p. 81-108.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Os Cursos de pedagogia públicos estaduais paulistas: entre as normativas e resistências. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.20396/rfe.v12i2.8659370. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659370>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica: A quem interessa a inversão de nomenclatura? **Formação em Movimento**. v.3, i.1, n.5, p. 71-91, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v3i1n5.71-91>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, G. E.; KICH, B. V.; COSTA, S. C. da; FOLMER, I.; MEDEIROS, L. M.; PAPROSQUI, J. Uma história da formação de professores/as no Brasil: Um estudo bibliográfico. **Research, Society and Development**, ISSN 2525-3409 [S. l.], v. 10, n. 4, p. e59610414492, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14492. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14492>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MADELA, Angelica; VENTURA, Lidnei. Formação de professores nas licenciaturas e as diretrizes de formação: análise do marco legal atual. **Interação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 85–105, 2021. DOI: 10.53660/inter-97-s115-p85-105. Disponível em: <http://www.interacao.org/index.php/edicoes/article/view/97>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MAIA, F. J.; BARROS JUNIOR, A. J. D.; CUNHA, V. M. P. D.; BUSSOLOTTI, J. M. Políticas Nacionais de Formação de Professores: uma análise reflexiva. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Varginha, MG, v. 22, n. 1, p. 118 -130, 2020. ISSN 1517-848X /ISSN 2446-9874. DOI: <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i1.347>. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347/301>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MAIA, Patrícia. F. J. **Percepção dos professores do curso de licenciatura em biologia da UFRB sobre interdisciplinaridade: obstáculos e possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Biologia) – UFRB. 2019.

MARCHELLI, P. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino aprendizagem, **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6555>.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural. 1988.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. São Paulo: Cortez, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Educação e Processos (semi) formativos no Século XXI: Uma análise Frankfurtiana. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.40. p. 364-377, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3843>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MARQUES, N. L. R.; ORENGO, G.; MÜLLER, M. G.; BUSS, C. da S.; VAZ DA SILVA, M. A. B. . Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos?. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 637-649, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2409. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2409>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Margrinelli; VIDAL, Nathalia Cristina; SILVA, Analígia Miranda da. Reflexões sobre os impactos da Resolução no 02/2019 na Formação Inicial Docente. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 115-132, 6 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v2i6.14755> Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14755>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MARTÍNEZ, L. F. P. **A pesquisa qualitativa crítica**. In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138-152. ISBN 978-85-3930-354-0.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; ALVES, Melina Silva. Formação em Educação Física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades. **Formação em Movimento**. v.3, i.2, n.6, p. 467-478, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/954/1104>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MATOS, Cleide Carvalho De; COSTA, Eliane Miranda; CAETANO, Vivianne Nunes Da Silva. Identidade e diversidade cultural na formação docente: análise das resoluções do Conselho Nacional De Educação de 2002 a 2019. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, ISSN 2177-7691, V. 12, N. 35, p. 398 a 422, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.4921> Disponível em: <http://200.181.121.140/index.php/interfaces/article/view/4921/4624>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MATTOS, Kéli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Currículo e políticas educacionais: A Base Nacional Comum Curricular e o processo de homogeneização curricular. **Research, Society and Development**, ISSN 2525-3409, [S. l.], v.10, n.4, p. e59210414452, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14452. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14452>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MELO, Geovana Ferreira, **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia. 230 f. 2007. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese%20Geovana%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MENDES, Raquel Almeida. **Um Descortinar de Mundos: Reflexões acerca da Temática Africana nos Cursos de Licenciatura em Geografia**. Dissertação (Mestrado) - UFG – Instituto de Estudos Socioambientais-IESA, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiania. 131 f. 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11616>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MENEZES, L. C. de. **BNCC de Bolso**. Brasília: Editora do Brasil. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILITÃO, Andréia Nunes. A Inserção da Terminologia “Direito à Aprendizagem” no Arcabouço Legal da Formação de Professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 17, n. 46, p. 1-25, Jul./Set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8921>.

MORSCHBACHER, Márcia; ALVES, Melina Silva; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. Análise da Produção Científica sobre Formação de Professores: Realidade e possibilidades na área da Educação Física. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 497-519, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.497-519>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/617>. Acesso em: 20 jun. 2021.

NAKASHIMA, R. H. R.; LOBO, M. P. Uma proposta para a implementação da BNC-Formação 2019. **Open Journal of Mathematics and Physics** | Volume 3, Article 248, ISSN: 2674-5747 <https://doi.org/10.31219/osf.io/67fx3> | published: 27 Set 2021.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MORAIS, Joelson de Sousa; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. Políticas públicas para a formação de professores: reflexos no desenvolvimento profissional na Educação Básica. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 2, p. 201-227, maio-ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n2p201-227>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704171>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; et al. Implicações e desafios das reformas Educacionais para a Formação, Didática e a Profissionalidade do Professor. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p.45156-45175, may.2021. DOI:10.34117/bjdv7n5-099.

NAZARI, Juliano. **Programa de aceleração de estudos na rede estadual de ensino de Uberlândia, Minas Gerais**: uma gestão focada nas exigências de produtividade. Dissertação (Mestrado em educação). UFU. Uberlândia. 2012. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2012.397> Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3442/1/ProgramaAceleracaoEstudos.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira, et al. O Não Lugar da Formação Ambiental na Educação Básica: Reflexões à Luz da BNCC e da BNC-Formação. **Educação em Revista** [online]. Belo Horizonte, v. 37, e26552. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826552>. Acesso em 3 Janeiro 2022. ISSN 1982-6621.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021a. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 3 jan. 2022.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Impactos no Ensino Fundamental I de um Município do Triângulo Mineiro. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.41, p. 16-31. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4963>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores**: a formação cindida (1995 - 2002). 2003. 198 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação para além do capital. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400016> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8CN7gP9qHV9xZBRsXxSz68N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; BARÃO, Gilcilene Oliveira Damascodo. Trabalho e Formação Docente no Contexto do Desmonte da Educação Pública no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 463-482, 11 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.692>. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/692>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Viviane Borges de; JESUS, Ana. Paula. de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172>.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>. Disponível in: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 14/05/2020.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o Capital Educa o Educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538>.

PENNA, Adriana Machado; et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores. **Formação em Movimento**. v.3, i.2, n.6, p. 497-419, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.497-519>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/935/1095>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PILATTI, Sandy Carla; POLI, Odilon Luiz. Educação para a Carreira e a formação inicial de professores para a educação básica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, ISSN 2177-7691, V. 12, N. 35, p. 557 a 582, 2021. Disponível em: <http://200.181.121.140/index.php/interfaces/article/view/5426/4633>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 jan. 2022.

PINHO, Maria José de. Conteúdos que Embasam Diretrizes para Formação de Professores: É possível pensar complexo? **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.43, p. 175-183. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5539>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PIRES, Lucineide Mendes. Configurações do Estágio Supervisionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. **Cadernos de Estágio**. Vol. 3 n.2 – 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/download/27587/15139>. Acesso em 15 dez. 2021.

PIRES, Manuela de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, ISSN-e 2178-2679, Vol. 17, Nº. 46, p. 1-21, jul/set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090716>. Acesso em 15 dez. 2021.

RAMINHO, Edney Gomes; SILVA, Maria Cristina Mesquita da; BRITO, Renato de Oliveira. A formação inicial de professores e o ensino de língua materna: Contextos contemporâneos. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 60, 2021. DOI: 10.24840/esc.vi60.365. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc/article/view/365>. Acesso em: 6 jan. 2022.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; GONÇALVES, Rafael Marques. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 155-180, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1496>.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Verônica Borges de Apresentação do Dossiê: As (novas) políticas curriculares para formação docente: paradoxos e problematizações possíveis. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 7-12, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1514>.

RIBEIRO, Ana Paula Gomes de Souza; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. Caminhos da Docência: A Importância do Programa Residência Pedagógica para a Formação do Professor do Campo. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, EPEDuc. ISSN: 2674 -757X, Teresina, n. 02, v. 04, maio/agost. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v4i2.13128>.

RODRIGUES, Angelica Cosenza; DIAS, Juliana Madalena Trifilio; AMORIM, Cassiano Caon. A Formação Continuada em um Programa de Residência Docente: A Experiência da UFJF. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 31-42, 22 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.435>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/435/253>. Acesso em: 5 jun. 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 3 jan. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROSÁRIO, Jéssica Mary Costa do; TURBIN, Ana Emilia Fajardo. A resignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das TDIC em tempos de pandemia. **Devir Educação**, p. 29-52, 18 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.371>.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Reflexões sobre as Novas Reformas de Formação de Professores: Estudo de Caso das Licenciaturas dos Cursos de Geografia no Estado do Rio de Janeiro. **Boletim Alfenense de Geografia**, v. 1, n. 1, p. 3-20, 27 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/243949.1.1-1>.

SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a Cidadania Global: desafios para a BNCC e formação docente. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 687-699, dez. 2020. Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54368.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, Angélica Lyra de; ARAÚJO, João Fernando de. Política Curricular de Formação de Professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma análise crítica da BNC das Licenciaturas. **Cadernos Cajuína**, revista interdisciplinar, V. 6, N. 4, 2021, p. 229-251. ISSN: 2448-0916 DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.534>

SANTOS, G. F. L.; ALBINO, A. C. A.; FARIAS, S. C. de. Base Nacional Comum Curricular: Significações da Autonomia Docente na Conjuntura de Implementação. **Revista CONEDU - V Congresso Nacional de Educação**. 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46613>>. Acesso em: 14/05/2020.

SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. (Org.) **O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil**. — São Luís: EDUFMA, 2021. Disponível em: [https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf](https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf). Acesso em: 14/05/2020.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77129>.

SANTOS, Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, jan/abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4528>.

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Quatorze. Políticas de formação docente no Brasil pós-golpe de 2016: tensões, desafios e anúncios a partir do referencial de Paulo Freire. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2238-1279, PPGE/UNESA. Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 132-162, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210092> Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/9934>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2009, v. 14, n. 40, pp. 143-155. Epub 19 Maio 2009. ISSN 1809-449X. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acessado 5 Janeiro 2022.

SCHMITZ, Gabriela; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant. A prática como componente curricular: panorama das publicações e contextos da produção científica. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022010, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8664826. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8664826>. Acesso em: 5 jan. 2022.

SCHMITZ, Gabriela Luisa; LOPES, Andressa Freitas; MELO, Graciele Carvalho de; BOTON, Jaiane de Moraes. Avanços e retrocessos das licenciaturas da área de ciências da natureza. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, e13101623036, 2021. ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23036>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23036>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, A. J. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contra Pontos - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001**.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. SP: EPU, 1986.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1479>.

SILVA, Antonia Alves Pereira. Um passo à frente e dois atrás: Reflexões sobre a constituição da práxis no curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 131-151, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v3i1n5.131-151>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/732>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, Antonia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 95-116, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1487>.

SILVA, Francisco Canindé; CRUZ, Divoene Pereira. O Curso de Pedagogia na UFERSA em Angicos/RN: Um Inédito-viável Freireano. **Ideação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 168–182, 2021. DOI: 10.48075/ri.v24i2.26622. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26622>. Acesso em: 6 jan. 2022.

SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, ISSN 1982-7199, v.14, 1-22, e4562146, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994562>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562/1067>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões Sobre as Contribuições da Pedagogia Freiriana à Formação Docente: Desafios Atuais. **Revista Práticas em Educação Infantil**, ISSN 2447-620X, vol.6; nº 7, p. 65-77, 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/3469/2252>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, ISSN-e 2178-2679, Vol. 17, Nº. 46, 2021. p. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8918>.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista de Educação - ANEC**, Brasília, ano 42, n. 160, p. 46-64, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22560/reanec.v47i160.270>.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES** [online]. v. 29, n. 78, pp. 216-226. Epub 10 Nov 2009. ISSN 1678-7110. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Reflexões sobre Políticas de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras antes e depois da BNCC . **Revista Ilustração**, Cruz Alta,[S. l.], v. 1, n. 3, p. 103–114, 2020. DOI: 10.46550/ilustracao.v1i3.32. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/32>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SILVEIRA, S. O.; RAMOS, I. de J. Formação Docente e os Ambientes de Aprendizagem. 2019. 7º **Seminário Educação e Formação Humana**. 2019. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/12/Artigo-SILVIA-OSORIA-SILVEIRA-e-IVO-DE-JESUS-RAMOS-7-Seminario-UEMG-CEFET-2019.pdf>>. Acesso em: 14/05/2020.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SOUSA, M. P. de; TRISTÃO, I. N. N.; SOUZA, S. A. L. de. BNC e Formação Inicial de Professores: Análise a Partir do Ciclo de Políticas de Ball como Percurso Teórico- Metodológico. **Revista CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação**. 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62712>>. Acesso em: 14/05/2020.

SOUZA, B. R.; SILVA, A. P. de J. da. Tentativas de Controle na Formação e Atuação Docente no Brasil Através da BNC-Formação de Professores. **Revista CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação**. 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62712>>. Acesso em: 14/05/2020.

SOUZA, F.; MARTINS, R.; MELLO, A. EDUCAÇÃO FÍSICA E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE LEGISLAÇÃO, PRODUÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista e-Curriculum**, 18(1), 2020. p. 327-349. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p327-349>.

SOUZA, Jorsinai de Argolo; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Políticas Públicas para a Educação Infantil: Um debate sobre a expansão da oferta e a Formação dos Professores. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 392-409, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i2.7900. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7900>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SOUZA, Maristela da Silva; SCAPIN, Gislei José; GOMES, Gabriel Vielmo. Educação Física Escolar e a BNCC: o Projeto de Formação Humana e as Implicações na Formação de Professores no âmbito do avanço conservador. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49587>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SOUZA, R. F. T. de. Os Efeitos da BNCC na Formação Docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**. v.12, n.1, p. 69-79, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2018v12n1.38217> Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/download/38217/19360>>. Acesso em: 14/05/2020.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; SITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4532>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4562>. Acesso em: 4 jun. 2022

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**. v.1, n.2, p.600-607, jul./dez. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza; LUZ, Sidnéia Flores. Crise Conjuntural e Estrutural do Capitalismo: Luta pela Base Nacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, ISSN-e 2178-2679, Vol. 17, Nº. 46, 2021. p. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8919>.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LUZ, Sidnéia Flores. Sobre Formação de Professores (Diretriz 02/2015 e 02/2019 CNE/MEC) e Organização Estudantil (Portaria Nº 831/2021 SEC/Bahia): Contribuição ao Debate. **Estudos IAT**, Salvador, ISSN 2178-2962, v.6, n.1, p. 307-321, jun., 2021. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/281>. Acesso em: 20 dez. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MORSCHBACHER, Márcia; HACK, Cássia; LUZ, Sidnéia Flores. Formação em Educação Física no Brasil: Contribuições da ANFOPE, FORLIA e MNCR. **Formação em Movimento**. v.3, i.2, n.6, p. 542-563, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i2n6.542-563>.

TAVEIRA, Flavio Augusto Leite; PERALTA, Deise Aparecida. Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p.512-537, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p512-537>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: Pesquisa qualitativa em Educação. 1. ed. – 18. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

UFU. **PORTARIA PROGRAD, Nº 33, de 24 de setembro de 2020**. Disponível em: [http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/sei\\_ufu\\_-\\_2278765\\_-\\_portaria\\_forum\\_licenciaturas.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/sei_ufu_-_2278765_-_portaria_forum_licenciaturas.pdf). Acesso em: 20/04/2021.

UFU. **Dossiê Resolução CNE/CP Nº 02/2019**: A Resistência Propositiva na Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia:PROGRAD/UFU, 2022.

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 93-117, 17 dez. 2020. DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.93117. Disponível em:

<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1325>.  
Acesso em: 20 jun. 2021.

ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. 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**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1-39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em:  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 14 jun. 2020.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - Quadro - Artigos científicos em periódicos sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) – segunda busca.

#### Quadro 31 – Artigos científicos em periódicos, encontrados sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) – segunda busca.

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autores(as)
2019	Revista de Educação	Currí-culo, BNCC e <b>Base Nacional Comum de Formação de Professores</b>	Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores.	SILVA, Leda Regina Bitencourt da; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de.
2019	Revista Formação em Movimento	<b>Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):</b> Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar.	Não consta	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke.
2020	Revista Formação em Movimento	Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas.	Dossiê	ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio
2020	Revista Paidéia	Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças.	Formação de professores. Diretrizes curriculares. Pedagogia.	ARROYO, Miguel G.
2020	Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Povoando subjetividades na <b>“nova” política para a formação de professores no Brasil:</b> uma discussão acerca das competências.	Política curricular; competências; formação de professores.	BALDAN, Merlin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da.
2020	Pedagogia em Foco	<b>As Políticas Atuais de Formação de Professores</b>	Não consta	BORGES, Maria Célia.
2020	Research, Society and Development	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019:</b> Perspectivas prática e emancipadora.	<b>Diretrizes curriculares nacionais;</b> Formação docente; Políticas públicas.	CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da.
2020	Formação em Movimento	Um Modelo Anacrônico para os Cursos de Licenciatura no Brasil: Uma análise do <b>Parecer CNE/CP nº 22/2019.</b>	Educação Básica; Formação de professores; Diretrizes curriculares.	COIMBRA, Camila Lima.
2020	Pesquisa em Educação Ambiental	Perspectivas das <b>Políticas Públicas para Educação e Formação de Professores/as</b> no Atual Contexto Político Brasileiro.	Políticas Públicas em Educação. Formação de Professores. Barbárie.	COSENZA, Angélica.
2020	AmbientalMent e sustentable –	Possibilidades para Educação	Educação Ambiental; Complexidade;	COSTA, Diego Nogueira da;

	Revista Científica Galego-Lusófona de Educacion Ambiental	Ambiental na perspectiva complexa presentes na <b>BNC-Formação.</b>	Formação de Professores; <b>BNC-Formação.</b>	PEDROSO, Daniele Saheb.
2020	Práxis Educativa	Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da <b>Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica.</b>	Trabalho docente. Gênero. Base Nacional Comum.	DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da.
2020	Pedagogia em Foco	Estado, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: Em discussão a nova <b>Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019.</b>	Estado. Políticas Públicas Educacionais. Formação de professores.	FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido.
2020	Revista Humanidades e Inovação	Entre a Autonomia e a Regulação: a Avaliação como componente para o controle dos currículos e da Docência na Educação Infantil.	Currículo., Docência na Educação Infantil., Autonomia Docente., Avaliação e Regulação.	FURTADO, Kênia Kristina; SOUZA, Alba Regina Battisti de.
2020	Formação em Movimento	A <b>Resolução CNE/CP N. 2/2019</b> e os retrocessos na formação de professores	Política Educacional, Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais	GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto
2020	Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais	Política de formação docente: as novas diretrizes e a <b>base nacional comum</b> instituídas.	Política de Formação Docente, Novas Diretrizes, <b>Base Nacional Comum.</b>	GUEDES, Marilde Queiroz
2020	Revista Humanidades e Inovação.	Formação em Alternância na Pós-Graduação: Pautando o Currículo e a Formação de Professores nas Amazôniaas.	Pedagogia da Alternância. Processos Formativos. Educação. Experiências Curriculares. <i>Strictu Sensu.</i>	HAGE, Salamão Antônio Mufarrej; FIGUEIREDO, Arthane Menezes; CAMRGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly Silva.
2020	Revista Humanidades e Inovação.	Formação de Professoras e Professores na Amazônia Paraense: Regulação, Resistências e Experiências Contrahegemônicas.	Política Educacional. Educação do Campo. Alternância. Formação de Professores.	HAGE, Salamão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria

				Conceição dos Santos.
2020	Revista Práxis Educacional	Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: <b>BNC-Formação</b> em Debate.	Crise; Destruição das forças produtivas; Formação de professores.	LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira.
2020	Filosofia e Educação	Os Cursos de pedagogia públicos estaduais paulistas: entre as normativas e resistências.	Pedagogia, Projeto pedagógico, Conselho Estadual de educação.	LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha.
2020	Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão	Políticas Nacionais de Formação de Professores: uma análise reflexiva.	Políticas Públicas. Programa de Iniciação à Docência. Formação Inicial. Formação docente	MAIA, F. J.; BARROS JUNIOR, A. J. D.; CUNHA, V. M. P. D.; BUSSOLOTTI, J. M.
2020	Formação em Movimento	Análise da Produção Científica sobre Formação de Professores: Realidade e possibilidades na área da Educação Física.	Produção do Conhecimento; Formação de Professores; Educação Física.	MORSCHBACHER, Márcia; ALVES, Melina Silva; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire.
2020	RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade	Trabalho e Formação Docente no Contexto do Desmonte da Educação Pública no Brasil.	Política Educacional, Educação Pública, Trabalho Docente, Formação de Professores, Neoliberalismo e Educação.	OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; BARÃO, Gilcilene Oliveira Damascodo.
2020	Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da <b>BNC-Formação</b> .	Políticas de currículo; formação de professores; <b>BNC-Formação</b> ; “Abordagem das Lógicas”.	OLIVEIRA, Viviane Borges de; JESUS, Ana. Paula. De.
2020	Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	<b>BNC para formação docente</b> : um avanço às políticas neoliberais de currículo.	Currículo; formação docente; <b>BNC</b> .	PIRES, Manuela de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende.
2020	Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	<b>Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica</b> : dilemas, embates e pontos de vista.	Base Nacional, currículo, formação de professores, cotidiano escolar.	REIS, Graça Regina Franco da Silva; GONÇALVES, Rafael Marques.
2020	Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Apresentação do Dossiê: As (novas) políticas curriculares para formação docente: paradoxos e problematizações possíveis	Dossiê	REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Verônica Borges de

2020	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores	A Formação Continuada em um Programa de Residência Docente: A Experiência da UFJF. Formação Docente – UFJF.	Formação docente. Residência docente. Experiência da UFJF	RODRIGUES, Angelica Cosenza; DIAS, Juliana Madalena Trifilio; AMORIM, Cassiano Caon.
2020	Rev. Espaço do Currículo	Educação para a Cidadania Global: desafios para a BNCC e formação docente.	Currículo. BNCC. <b>BNC-Formação.</b> Cidadania Global. Ensino Superior.	SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Katuscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil.
2020	Em Aberto	Currículo nacional comum: uma questão de qualidade?	Base Nacional Comum Curricular; currículo nacional; qualidade da educação; reforma curricular.	SANTOS, Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra.
2020	Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	Versões do campo da Didática na <b>Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil.</b>	Política curricular; competências; formação de professores.	SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido.
2020	Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB	O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica.	Formação docente; Pedagogia; perspectiva crítico-emancipatória.	SILVA, Antonia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho.
2020	Revista Eletrônica de Educação	Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate.	Formação de professores, Políticas públicas, Educação superior do campo, Licenciatura em Educação do Campo.	SILVA, H.S.A.; ANJOS, M.P.; MOLINA, M.C.; HAGE, S.A.M..
2020	Revista Ilustração	Reflexões sobre Políticas de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras antes e depois da BNCC.	Formação de professores. Reformas curriculares. Línguas estrangeiras. BNCC.	SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da.
2020	Revista de Estudos em Educação e Diversidade	Políticas Públicas para a Educação Infantil: Um debate sobre a expansão da oferta e a Formação dos Professores.	Educação Infantil, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais.	SOUZA, Jorsinai de Argolo; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de.
2020	Em Aberto	“Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade.	Abordagem epistemológica; autonomia didático-pedagógica; problemas político-educacionais.	SÛSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson.
2020	Revista Educação	Análise de documentos curriculares de Matemática	Ética Discursiva, Habermas, Currículo	TAVEIRA, Flavio Augusto

	Matemática Pesquisa	inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas.	de Matemática, Análise do Discurso.	Leite; PERALTA, Deise Aparecida.
2020	Escritas do Tempo	Formação de professores de História: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC.	BNCC; DCN-BNC; Ensino de História; Formação de professores; Desobediência.	VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio.
2021	Cadernos de Pesquisa	Política de Formação de Professores: implicações ao campo de conhecimento da educação física.	Formação de professores. Política de formação profissional. Educação física.	ABREU, Meriane Conceição Paiva; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos.
2021	Formação em Movimento	Curso de Pedagogia no Brasil: Algumas discussões sobre as políticas de formação.	Materialismo histórico; Progressistas; Neoliberais; Diretrizes e BNCC Formação.	ALMEIDA, Miro Souza; SILVA, Maria Eneida da; KOCHHANN, Andréa.
2021	Revista Retratos da Escola	Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho.	Formação docente. Trabalho docente. Política educacional. Internacionalização da educação. Educação e trabalho.	BATISTA, Sueli Soares dos Santos; FREIRE, Emerson; DELGADO, Darlan Marcelo.
2021	Revista Inter Ação	Estudo Comparado das Políticas de Formação Continuada para Professores: Possíveis reflexões a partir do Brasil e da Argentina.	Políticas de Formação Continuada de Professores. Trabalho Docente. Reformas Educacionais. Organismos Internacionais. Brasil e Argentina.	BOBATO, Francine Cordeiro; FERREIRA, Paloma Domingues.
2021	Revista Inter Ação	Profissão Docente: Formação Inicial e a Dicotomia Teoria-Prática.	Professor Iniciante. Dicotomia Teoria-prática. Fragmentação Formativa. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti.
2021	Formação em Movimento.	Curso de Pedagogia em Cenário de (Contra)Reforma: Concepções de Formação de Professores em Disputa.	Curso de Pedagogia; Formação de professores; Diretrizes Curriculares; políticas curriculares.	BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Marcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.
2021	Olhar de Professor	Diretrizes curriculares para a formação de professores: a práxis freiriana em perspectiva.	Diretrizes curriculares. Formação de professores. Práxis freireana.	CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves

2021	Práxis Educacional	O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências.	Indefinição do nível de formação, <b>Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores</b> , Projetos em disputa.	CARVALHO, Mark Clark Assen de.
2021	Educar em Revista	Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores.	Formação Docente. Ensino em História. Relações Étnico Raciais. Currículo.	COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía.
2021	Revista Fluminense de Educação Física	As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: Ataques ao trabalho e a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação Física.	Formação de Professores. Políticas Educacionais. Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física. Mundo do Trabalho. Resistências.	COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HACK, Cássia; LUZ, Sidneia Flores.
2021	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Implicações da <b>BNC-Formação</b> para a universidade pública e formação docente.	Política Educacional, Currículo, Formação Docente, Universidade	COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva.
2021	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	Treinar professores para aplicar a BNCC as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente.	Formação Docente; Diretrizes Curriculares Nacionais; <b>BNC-Formação</b> ; Revisão de Literatura.	DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda.
2021	Revista Espaço do Currículo	BNCC no Contexto de Disputas.	Política de Currículo, BNCC, Base, Docência.	DIAS, Roseanne Evangelista.
2021	Cadernos de Educação	Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo.	Políticas de currículo; docência; desempenho; textos políticos.	DIAS, Roseanne Evangelista.
2021	Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq	As Novas Diretrizes de Formação de Professores no Brasil: Análise da Implementação da <b>BNC-Formação</b> no Curso de Pedagogia.	<b>BNC-Formação</b> . Políticas públicas. Pedagogia.	DIAS, Amanda Regina Martins; LIMA, Paulo Gomes.
2021	Revista Práxis Educacional	Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a <b>BNC-formação</b> .	Formação de professores. Política educacional. Padronização.	DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.
2021	Ensino em Perspectivas	A Linha do Tempo como dispositivo de autoformação de professores/as.	Linha do Tempo. Autoformação. Aprendizagem. Docência. Pesquisa-formação.	FERREIRA, Edith Maria Batista; SILVA, Joselma Ferreira Lima e; CORREIA, Joelma Reis.
2021	Revista e-Curriculum	O Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) <b>BNC de formação inicial</b>	Didática, Formação de professor, <b>Resolução CNE 02/2019</b> .	FRANCO, Maria Amélia Santoro;

		<b>de professor da educação básica.</b>		MASCARENHAS, Aline D. N.;
2021	Interfaces da Educação	Entrevista - licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, tensões e paradoxos.	Formação Docente. Licenciaturas. Docência. Educação Básica.	FREITAS, Helena Costa Lopes de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de.
2021	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Prática e Estágio nas Normativas Brasileiras sobre Formação Docente: Sentidos em Construção	Formação docente; currículo; prática; estágio	FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SELLES, Sandra Escovedo.
2021	Educação & Linguagem	Uma leitura freireana sobre a <b>BNC-Formação</b> : a persistência no erro epistemológico do bancarismo.	Paulo Freire; BNC-Formação; formação de professores	GOLLO JUNIOR, Ronaldo Antonio; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves.
2021	Revista Práxis Educacional	Apresentação do Dossiê Temático Formação de Professores: Projetos em disputa.	Não consta	HOBOLD, Marcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de.
2021	Revista da FUNDARTE	A educação não formal nas licenciaturas em artes visuais da perspectiva das políticas educacionais.	Educação não formal; Educação em museus; Mediação cultural.	HONORATO, Cayo.
2021	Revista Práxis Educacional	Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC.	BNCC; Formação Docente; Parcerias Público-privadas.	HYPOLITO, Álvaro Moreira.
2021	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar	Formação Continuada do(a) Professor(a) da Educação Básica.	Formação de professores; Formação continuada de professores; Órgãos nacionais e internacionais; Políticas educacionais.	LEITE, Eliana Alves Moreira; LENCASTRE, José Alberto; SILVA, Bento Duarte.
2021	Formação em Movimento	Base Comum Nacional ou <b>Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica</b> : A quem interessa a inversão de nomenclatura?	Curso de Pedagogia; Formação de Professores; Políticas Educacionais; Diretrizes Curriculares; Base Comum Nacional.	LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha.
2021	Research, Society and Development	Uma história da formação de professores/as no Brasil: Um estudo bibliográfico.	Ensino; Formação de professores/as; Políticas públicas; BNCC.	MACHADO, G. E.; et al.
2021	Revista Interação	Formação de professores nas licenciaturas e as diretrizes	Formação de professores, <b>BNC-</b>	MADELA, Angelica;

		de formação: análise do marco legal atual.	<b>Formação,</b> Licenciatura, Marco legal.	VENTURA, Lidnei.
2021	Revista Humanidades e Inovação	Educação e Processos (semi) formativos no Século XXI: Uma análise Frankfurtiana.	Formação (Bildung). Semiformação (Halbbildung). Docência.	MANFRÉ, Ademir Henrique.
2021	Revista Educar Mais	<b>Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica:</b> avanços ou retrocessos?	Formação de Professores, Estágio, Prática como Componente Curricular	MARQUES, N. L. R.; ORENGO, G.; MÜLLER, M. G.; BUSS, C. da S.; VAZ DA SILVA, M. A. B.
2021	Revista Ensin@UFMS	Reflexões sobre os impactos da <b>Resolução no 02/2019</b> na Formação Inicial Docente.	Formação Inicial Docente, <b>BNC-Formação,</b> Competências.	MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Margrinelli; VIDAL, Nathalia Cristina; SILVA, Analígia Miranda da.
2021	Revista Formação em Movimento	Formação em Educação Física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades.	Formação Docente; Educação Física; Diretrizes Curriculares Nacionais.	MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; ALVES, Melina Silva.
2021	Interfaces da Educação	Identidade e diversidade cultural na formação docente: análise das resoluções do Conselho Nacional De Educação de 2002 a 2019.	Currículo; Formação docente; Interculturalidade.	MATOS, Cleide Carvalho De; COSTA, Eliane Miranda; CAETANO, Vivianne Nunes Da Silva.
2021	Research, Society and Development	Currículo e políticas educacionais: A Base Nacional Comum Curricular e o processo de homogeneização curricular.	Políticas públicas; Currículo municipal; BNCC.	MATTOS, Kéli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de.
2021	Interfaces da Educação	O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019).	Curso de Pedagogia. Formação Inicial de Professores. Formação do Profissional da Educação.	MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares.
2021	Revista Práxis Educacional	A Inserção da Terminologia “Direito à Aprendizagem” no Arcabouço Legal da Formação de Professores.	Formação de Professores; <b>Diretrizes Curriculares Nacionais;</b> Direito à Aprendizagem.	MILITÃO, Andréia Nunes.

2021	Open Journal of Mathematics and Physics	Uma proposta para a implementação da <b>BNC-Formação 2019</b> .	<b>BNC-Formação</b> , licenciaturas, currículo.	NAKASHIMA, R. H. R.; LOBO, M. P.
2021	Comunicações	Políticas públicas para a formação de professores: reflexos no desenvolvimento profissional na Educação Básica.	Formação de Professores; Profissionalidade Docente; Políticas Educacionais.	NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; MORAIS, Joelson de Sousa; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa.
2021	Brazilian Journal of Development	Implicações e desafios das reformas Educacionais para a Formação, Didática e a Profissionalidade do Professor.	Formação, Profissionalidade, Professor, Políticas Educacionais.	NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; et al.
2021	Educação em Revista	O Não Lugar da Formação Ambiental na Educação Básica: Reflexões à Luz da BNCC e da <b>BNC-Formação</b> .	Base Nacional Comum Curricular, Formação docente, Educação Ambiental.	NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira, et al.
2021a	Revista on line de Política e Gestão Educacional	<b>A BNC-Formação</b> e a Formação Continuada de Professores.	<b>BNC-Formação</b> . Formação continuada. Políticas de formação de professores.	NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia.
2021b	Revista Humanidades e Inovação	Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Impactos no Ensino Fundamental I de um Município do Triângulo Mineiro.	Políticas Públicas. Formação continuada. Educação Básica. Ensino Fundamental I.	NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia.
2021	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	BNCC, Reforma do Ensino Médio e <b>BNC-Formação</b> : um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado.	Não consta	OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia.
2021	Formação em Movimento	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores.	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação de professores;</b> Formação por competências; Profissionalização docente.	PENNA, Adriana Machado; et al.
2021	Interfaces da Educação	Educação para a Carreira e a formação inicial de professores para a educação básica.	Educação para a Carreira. Formação de Professores. Orientação Profissional. Educação Básica.	PILATTI, Sandy Carla; POLI, Odilon Luiz.
2021	Revista Humanidades e Inovação	Conteúdos que Embasam Diretrizes para Formação de Professores: É possível pensar complexo?	Políticas públicas. Formação de professores. Pensamento complexo.	PINHO, Maria José de.

2021	Cadernos de Estágio.	Configurações do Estágio Supervisionado nas <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.</b>	Formação de professores de Geografia, Estágio Supervisionado, DCN, Organização curricular.	PIRES, Lucineide Mendes.
2021	Revista Práxis Educacional	As <b>DCN/2019 para a formação de professores</b> tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia.	Diretrizes; Curso de pedagogia; Formação de professores.	PORTELINHA, Ângela Maria Silveira.
2021	Educação, Sociedade e Culturas	A formação inicial de professores e o ensino de língua materna: Contextos contemporâneos.	Formação docente, língua portuguesa, multimodalidade, multiletramentos.	RAMINHO, Edney Gomes; SILVA, Maria Cristina Mesquita da; BRITO, Renato de Oliveira.
2021	Revista Epistemologia e Práxis Educativa	Caminhos da Docência: A Importância do Programa Residência Pedagógica para a Formação do Professor do Campo.	Educação do Campo. Formação Inicial. Residência Pedagógica.	RIBEIRO, Ana Paula Gomes de Souza; CAVALCANTI, Âgata Laisa Laremborg Alves.
2021	Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências	Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as <b>BNC Formação Inicial e</b> Continuada para Controle e Padronização da Docência.	Formação de Professores, <b>Base Nacional Comum da Formação de Professores</b> , Base Nacional Comum da Formação de Professores-Formação Continuada, BNCC	RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana.
2021	Devir Educação	A resignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das TDIC em tempos de pandemia.	Resignificação; Novas tecnologias; Pandemia; Ensino.	ROSÁRIO, Jéssica Mary Costa do; TURBIN, Ana Emilia Fajardo.
2021	Boletim Alfenense de Geografia	Reflexões sobre as <b>Novas Reformas de Formação de Professores</b> : Estudo de Caso das Licenciaturas dos Cursos de Geografia no Estado do Rio de Janeiro.	Reformas; Geografia; Formação de Professores	SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos.
2021	Cadernos Cajuína	Política Curricular de Formação de Professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma análise crítica da <b>BNC das Licenciaturas.</b>	Políticas Curriculares. Licenciatura. Formação de Professores.	SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, Angélica Lyra de; ARAÚJO, João Fernando de.
2021	Educar em Revista	Ensinar História na <b>Base Nacional Comum de Formação de Professores</b> : a atitude historiadora convertendo-se em competências.	Ensino de História. Base Nacional Comum Curricular. <b>Base Nacional Comum de Formação de Professores.</b> Competências. Atitude Historiadora.	SANTOS, Maria Aparecida Lima dos.

2021	Revista Educação e Cultura Contemporânea	<b>Políticas de formação docente no Brasil pós-golpe de 2016:</b> tensões, desafios e anúncios a partir do referencial de Paulo Freire.	Políticas Educacionais. Paulo Freire. Formação de Professores.	SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Quatorze.
2021	Revista Internacional de Educação Superior	A prática como componente curricular: panorama das publicações e contextos da produção científica.	Prática como componente curricular, Dimensão prática, Formação de professores	SCHMITZ, Gabriela; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant.
2021	Research, Society and Development	Avanços e retrocessos das licenciaturas da área de ciências da natureza.	Formação de professores; Projeto pedagógico de curso; Licenciatura em ciências biológicas; Licenciatura em física; Licenciatura em química; Ensino.	SCHMITZ, Gabriela Luisa; LOPES, Andressa Freitas; MELO, Graciele Carvalho de; BOTON, Jaiane de Moraes.
2021	Formação em Movimento	Um passo à frente e dois atrás: Reflexões sobre a constituição da práxis no curso de Pedagogia.	Pedagogia; Formação; Práxis; <b>Diretrizes Curriculares.</b>	SILVA, Antonia Alves Pereira.
2021	Ideação	O Curso de Pedagogia na UFERSA em Angicos/RN: Um Inédito-viável Freireano.	Pensamento freireano; Curso de Pedagogia; Formação de professores.	SILVA, Francisco Canindé; CRUZ, Divoene Pereira.
2021	Revista Práticas em Educação Infantil	Reflexões Sobre as Contribuições da Pedagogia Freiriana à Formação Docente: Desafios Atuais.	pedagogia freiriana; formação de professores; prática pedagógica; educação permanente; políticas públicas.	SILVA, Jaqueline Luzia da.
2021	Revista Práxis Educacional	Projetos em disputa na definição das <b>políticas da formação de professores para a educação básica.</b>	Formação de professores; profissionalidade; relação teoria e prática.	SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva.
2021	Práxis Educacional	<b>Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores:</b> padronizar para controlar?	Artesania docente, Formação cultural, política de formação de professores	SIMONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza.
2021	Revista Fluminense de Educação Física	Educação Física Escolar e a BNCC: o Projeto de Formação Humana e as Implicações na Formação de Professores no âmbito do avanço conservador.	Educação Física Escolar. Formação. Políticas Públicas. Capital.	SOUZA, Maristela da Silva; SCAPIN, Gislei José; GOMES, Gabriel Vielmo.
2021	Revista Práxis Educacional	Crise Conjuntural e Estrutural do Capitalismo: Luta pela Base Nacional.	Formação de Professores; ANFOPE; <b>Base Nacional Comum.</b>	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza;

				LUZ, Sidnéia Flores.
2021	Estudos IAT	Sobre Formação de Professores ( <b>Diretriz 02/2015 e 02/2019 CNE/MEC</b> ) e Organização Estudantil (Portaria Nº 831/2021 SEC/Bahia): Contribuição ao Debate.	Diretrizes formação de professores. Portaria Nº 831/2021. Auto-Organização dos estudantes	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LUZ, Sidnéia Flores.
2021	Formação em Movimento.	Formação em Educação Física no Brasil: Contribuições da ANFOPE, FORLIA e MNCR.	Formação de Professores; Formação Professores de Educação Física; ANFOPE; FORLIA; MNCR.	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MORSCHBACHER, Márcia; HACK, Cássia; LUZ, Sidnéia Flores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da busca realizada no Google Acadêmico. Data 04/01/2022.

## Apêndice 2 - Formulário/Questionário

**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
E-Mail: [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902 Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034  
3239-4212

### FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO

#### I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

##### 1. Identificação, Formação e Experiência Docente

1.1. Qual sua faixa etária?

- De 16 a 25 anos;
- De 26 a 35 anos;
- De 36 a 45 anos;
- De 46 a 55 anos;
- De 56 a 65 anos;
- Acima de 65 anos.

1.2. Como se autodeclara em relação ao sexo/gênero?

- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Prefiro não informar
- Outro: \_\_\_\_\_

1.3. Como se autodeclara em relação a cor/raça/etnia?

- Amarela
- Branca
- Preta
- Parda
- Indígena
- Multirracial
- Prefiro não informar
- Outro: \_\_\_\_\_

1.4. Qual o seu vínculo com a UFU?

- Docente
- Técnico
- Outro: \_\_\_\_\_

##### 2. Formação Inicial, Titulações.

2.1. Indique a rede de ensino onde se deu sua formação:

Você pode marcar mais de uma opção conforme se deu sua formação (Ex.: pública, particular e internacional).

	Pública	Particular	Confessional	Internacional	Outro
<b>Educação Básica</b>	<input type="radio"/>				
<b>Graduação</b>	<input type="radio"/>				
<b>Especialização</b>	<input type="radio"/>				
<b>Mestrado</b>	<input type="radio"/>				
<b>Doutorado</b>	<input type="radio"/>				
<b>Pós-doutorado</b>	<input type="radio"/>				

2.2. Indique a Área de Conhecimento do seu curso graduação?

- Ciências Biológicas
- Ciências Médicas e da Saúde
- Engenharias e Computação
- Ciências Agrônômicas e Veterinárias
- Ciências Humanas
- Linguagens e Artes
- Ciências Matemáticas e Naturais
- Ciências Socialmente Aplicáveis
- Outro: \_\_\_\_\_

2.2.1. Modalidade do curso de graduação:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Bacharelado-Licenciatura
- Outro: \_\_\_\_\_

2.3. Você possui formação na Área da Educação? Caso a resposta seja afirmativa, indique em qual nível de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado):

\_\_\_\_\_

### 3. Experiência docente na educação superior:

3.1. Experiência profissional docente na educação superior

- De 1 a 5 anos;
- De 6 a 10 anos;
- De 11 a 15 anos;
- De 16 a 20 anos;
- De 21 a 25 anos;
- mais de 25 anos;
- não sou Docente

3.2. Tempo de trabalho na UFU como docente na educação superior:

- De 1 a 5 anos;
- De 6 a 10 anos;
- De 11 a 15 anos;
- De 16 a 20 anos;
- De 21 a 25 anos;
- mais de 25 anos.
- não sou Docente na UFU

3.3. Qual curso de licenciatura você representa no Fórum de Licenciaturas?

- Artes Visuais
- Ciências Biológicas

- Ciências Sociais
- Educação Física
- Enfermagem
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Química
- Teatro
- Outro: \_\_\_\_\_

3.4. Indique o período (início e fim) de sua participação no Fórum de Licenciaturas da UFU, mesmo que atualmente não esteja participando mais do Fórum:

\_\_\_\_\_

## II - DADOS REFERENTES AOS REPRESENTANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UFU

4. No seu curso (ou instituição a qual pertence), você dispõe de espaço coletivo para discussão e formação sobre a estrutura curricular/plano de ensino da licenciatura, no colegiado do curso? Caso a sua resposta seja afirmativa explicita como se constituiu o espaço de discussão coletiva.

\_\_\_\_\_

4.1. Existem outros espaços de discussão/formação (eventos, fóruns, etc...)?

Caso a resposta seja afirmativa explicita quais são o espaço de discussão/formação.

Caso a resposta seja afirmativa explicita os registros (atas, ajuda memória, etc...)

\_\_\_\_\_

4.2. Como acontece a participação da comunidade acadêmica/escolar de seu curso, e/ou instituição a qual pertence (estudantes, técnicos, docentes, etc...)?

\_\_\_\_\_

5. Qual diretriz curricular para a formação docente do curso de licenciatura está em vigência no seu curso?

2015

2019

Outro

6. Sobre a BNC-Formação (diretrizes de 2019), a coordenação do curso (ou instituição a que pertence), o colegiado ou NDE, tem realizado alguma discussão ou ação coletiva abordando esse tema?

Caso a resposta seja afirmativa, por favor explicita qual ou quais ações têm sido desenvolvidas. Há registros (atas, ajuda memória, documentos, vídeos, etc...) dessas ações e poderíamos ter acesso?

\_\_\_\_\_

6.1. Há ampla participação da comunidade acadêmica (estudantes, técnicos(as), professores(as), etc...)?

<p>Caso a resposta seja afirmativa, por favor explicita quais ações têm sido desenvolvidas. Há registros (atas, ajuda memória, documentos, vídeos, etc...) dessas ações e poderíamos ter acesso?</p> <p>_____</p>
<p>6.2. Em sua opinião os cursos de licenciatura deveriam ou não aderir à BNC-Formação? Por quê?</p> <p>_____</p>
<p>6.3. Quais as razões discutidas no âmbito do Fórum para a não adesão a BNC-Formação? Você concorda com elas? Por quê?</p> <p>_____</p>
<p>6.4. O Curso deliberou algum encaminhamento em relação às diretrizes de 2019 - BNC-Formação?</p> <p>( ) Adequação  ( ) Resistência  ( ) Ainda não tem opinião formada  ( ) Outro: _____</p>
<p>6.5. Existe alguma proposta concreta de seu curso de Licenciatura para a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PCC)?</p> <p>( ) sim  ( ) não.  ( ) Sim, em fase de elaboração.  ( ) Outro: _____</p>
<p>6.6. Quais as ações realizadas pelo Fórum de Licenciaturas para estudo, discussão, e proposições frente a BNC-Formação?</p> <p>_____</p>
<p>6.7. De todas as ações desenvolvidas, qual/ais ainda considera ser necessária?</p> <p>_____</p>
<p>7. Existem novas diretrizes (pós BNCC) específicas para o seu curso de licenciatura?</p> <p>( ) sim  ( ) não.  ( ) Sim, em fase de elaboração.  ( ) Outro: _____</p>
<p>8. Você tem alguma consideração, observação ou restrição a fazer sobre esse questionário, ou algum outro ponto sobre a BNC-formação que considere importante e que não foi abordado no questionário? Qual/is?</p>
<p>Obrigado pela colaboração!</p>

### **Apêndice 3 - Roteiro de Entrevista**

**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
E-Mail: [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)

---

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902  
Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

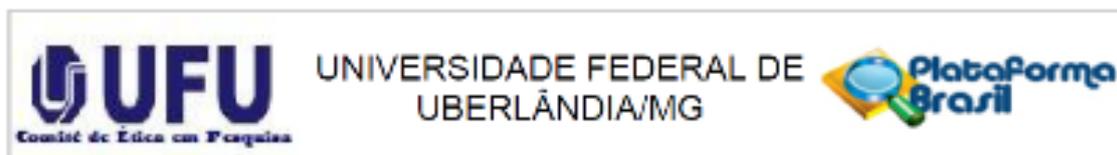
#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

##### **I - DADOS REFERENTES AS PERCEPÇÕES DOS(AS) REPRESENTANTES DO FORUM DE LICENCIATURAS DA UFU SOBRE A BNC-FORMAÇÃO.**

- 1- Como as diretrizes da Resolução 02/2019 para a formação inicial de professores(as), a BNC-Formação, foram ou estão sendo estudadas, discutidas e debatidas na UFU?
- 2- Em sua opinião, quais as acepções, reverberações e contradições presentes na BNC-Formação na formação inicial de professores(as), frente ao desenvolvimento profissional docente?
- 3- Qual o posicionamento de seu curso de Licenciatura, frente a Resolução 02/2019, a BNC-Formação?
- 4- Existe uma DCN própria de seu curso, pós-BNCC? Se sim, como vocês lidaram com as duas DCN?
- 5- Há alguma alternativa, proposta, proposição e/ou resistência frente à BNC-Formação, do coletivo de docentes de seu curso? Qual(is)?
- 6- Você tem alguma consideração/observação/restrrição a fazer sobre essa entrevista? Ou algum outro ponto que considere importante que não foi abordado no questionário? Quais?

## ANEXOS

### Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP.



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BNCC e BNC-Formação: o Impacto na formação inicial de professores(as) nos cursos de Licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia - MG.

**Pesquisador:** Vanessa T. Bueno Campos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 46809321.8.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.842.944

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta ao parecer de pendência n. 4.747.673, de 31 de maio de 2021.

Nos termos da Plataforma Brasil:

\* Esse projeto de pesquisa versa sobre a formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e pretende viabilizar uma investigação sobre o impacto da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UFU. A partir da delimitação do objeto de estudo apresentamos nosso problema que estrutura a pesquisa: Qual o impacto da implantação da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciaturas, seus Planos de Cursos, currículos, e saberes e práticas pedagógicas? O questionamento nos instiga a formular outras perguntas: A BNCC e a BNC-Formação enquanto modelo de conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências (qualificações), estaria reafirmando uma prática restritiva de caráter tecnicista, meramente instrumental, há muito tempo já superada? A BNCC e a BNC-Formação (enquanto desenvolvimento de competências) seria capaz de promover uma educação/formação dialógica, emancipatória, libertadora, humana? Tem como objetivos identificar e compreender a implantação e o impacto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da BNC-Formação na formação inicial de professores nos currículos, saberes e práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFU em seus diversos aspectos. Assim como, analisar criticamente a influência da BNCC e a BNC-Formação na elaboração dos currículos, Planos

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.400-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3230-4131 **Fax:** (34)3230-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.842.914

Políticas de Cursos e reformulação dos planos de ensino dos cursos de licenciaturas da UFU; analisar de forma crítica o impacto da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores na construção dos saberes docentes e discentes, assim como, seus limites e possibilidades. A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa, a qual nos permitirá construir uma visão específica e articulada do objeto de investigação na sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere, utilizando-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso apoiado na construção de dados via questionários e entrevistas. Para tanto, consideramos os aspectos descritos por Gonzáles Rey (2005) os quais, por meio da pesquisa qualitativa, nos possibilita avaliar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, não pela apropriação linear da realidade, mas a partir do saber adquirido que possa legitimar-se na produção de novos conhecimentos, ainda que considerando-se a especificidade dos dados, com uma articulação/integração com o aspecto quantitativo. A pesquisa será realizada na UFU, em Minas Gerais, com os(as) coordenadores(as) dos cursos de licenciaturas, da Divisão de Licenciatura (DLICE) e do Fórum de Licenciatura. Os instrumentos de construção de dados serão: Questionários e Entrevistas Reflexivas. A organização, sistematização e análise dos dados se apolarão principalmente em Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), por meio do Estado da Questão nos auxiliará no intuito de realizarmos uma rigorosa análise da realidade sobre os diversos temas abordados no decorrer da pesquisa; em Sanchez Gamboa (1998) que propõe a análise crítica e epistemológica das pesquisas estudadas, assim como a categorização de dados bibliográficos levantados; e Bardim (2011) nos auxiliará na análise crítica do discurso, na interpretação dos dados coletados nos instrumentos empíricos, de forma a melhor compreendê-los. Neste sentido, as proposições dos(as) subsidiarão a sistematização do processo investigativo, desde a fundamentação teórica, explanação do caminho percorrido, exposição dos resultados, e análise e interpretação sistemática e crítica dos dados por intermédio da criação de categorias de análise, que nos possibilitarão aproximações e distanciamentos do objeto de pesquisa afim de compreendê-lo, e elaborar nossas sínteses superadoras sobre a formação inicial docente frente a implantação da BNCC e BNC-Formação nos cursos de licenciatura da UFU.\*

\*Critério de Inclusão:

Participarão da pesquisa os servidores(as) públicos efetivos em exercício na Universidade Federal de Uberlândia que atuam como coordenadores(as) de cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia/MG, coordenador da DLICE/UFU, e coordenador do Fórum de licenciaturas da UFU, que aceitarem participar da pesquisa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.400-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Protocolo: 4.042.844

**Critério de Exclusão:**

Serão excluídos os(as) profissionais que não se enquadram nos critérios de inclusão e aqueles que não aceitarem participar da pesquisa.”

Tamanho da Amostra no Brasil: 31

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo da Pesquisa:

Nos termos da Plataforma Brasil:

**\*Objetivo Primário:**

Identificar e compreender a implantação e o impacto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da BNC-Formação na formação inicial de professores nos currículos, saberes e práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em seus diversos aspectos.

**Objetivo Secundário:**

- Analisar e compreender as consequências da implementação da BNCC na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura;
- Identificar e compreender o percurso histórico que convergiu para a elaboração e implementação da BNC-Formação;
- Analisar criticamente a influência da BNCC e a BNC-Formação na elaboração dos currículos, Planos Políticos de Cursos e reformulação dos planos de ensino dos cursos de licenciaturas da UFU; Identificar e interpretar as principais mudanças na didática de ensino dos professores frente a implantação da BNCC e da BNC-Formação nos cursos de licenciaturas da UFU;
- Analisar de forma crítica o impacto da BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores na construção dos saberes docentes e discentes, assim como, seus limites e possibilidades.\*

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nos termos da Plataforma Brasil:

**\*Riscos:**

O risco mínimo de participação na pesquisa consiste na remota possibilidade de ser identificado. Entretanto, ao citar o depoimento dos(as) entrevistados(as), utilizaremos códigos alfanuméricos, para que, dessa forma, os resultados da pesquisa possam ser publicados preservando o anonimato

**Endereço:** Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239 4131 **Fax:** (34)3239 4131 **E-mail:** eop@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.842.044

dos sujeitos sem NENHUMA hipótese de identificação.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a um maior conhecimento dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia a respeito dos possíveis impactos gerados pela BNCC e da BNC-Formação na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, impactando positivamente na ampliação do debate e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos discentes da universidade. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa ampliará a produção de conhecimentos que contribuirão efetivamente na produção e reflexão de estudos acadêmicos- científicos referente ao campo de conhecimento sobre a BNCC e BNC-Formação e seus desdobramentos. A pesquisa também se constituirá em uma experiência formativa para todos(as) os(as) envolvidos(as), possibilitando a ampliação de concepções sobre a formação inicial de professores(as) nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia.\*

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora foi extremamente metódica em suas respostas às pendências.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos devidamente apresentados, inclusive com separação de TCLEs para cada grupo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências do parecer nº4.747.673 de 31 de Maio de 2021 foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Uicão "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.812.811

do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: ABRIL/2023.

\* Tolerância máxima de 01 mês para atraso na entrega do relatório final.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bairro "1A", sala 224 - Campus São Mônica  
Bairro: São Mônica CEP: 38408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.042.044

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1691937.pdf	29/06/2021 21:23:33		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ao_Parecer_consultado_CEP.docx	29/06/2021 21:19:20	Juliano Nazari	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CORRECAO_CEP.pdf	29/06/2021 21:15:38	Juliano Nazari	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Integrante_da_DLICE_UFU.docx	29/06/2021 21:13:56	Juliano Nazari	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Integrante_do_Forum_de_Licenciaturas_UFU.docx	29/06/2021 21.13.19	Juliano Nazari	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenadores_de_curso_UFU.docx	29/06/2021 21:12:51	Juliano Nazari	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_pesquisadores.docx	13/05/2021 21:55:36	Juliano Nazari	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/05/2021 20:42:10	Juliano Nazari	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Juliano_Nazari_Declaracao_REITOR_UFU.pdf	11/05/2021 19:02:16	Juliano Nazari	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/05/2021 18:55:14	Juliano Nazari	Aceito
Outros	CARTA_CONVITE.pdf	11/05/2021 18:54:09	Juliano Nazari	Aceito
Outros	ENTREVISTA_COORDENADORES_AS_UFU.pdf	11/05/2021 18:53:43	Juliano Nazari	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_COORDENADORES_AS_UFU.pdf	11/05/2021 18:52:55	Juliano Nazari	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_EQUIPE_EXECUTORA_ASS.pdf	11/05/2021 18:42:17	Juliano Nazari	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Continuação do Parecer: 4.042.044

UBERLÂNDIA, 12 de Julho de 2021

---

Assinado por:  
Karine Rezende de Oliveira  
(Coordenador(a))