

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E CONFIGURAÇÕES PARA AS LICENCIATURAS

Lúcia Gracia Ferreira, Roselane Duarte Ferraz, Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2228>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-05-06

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-05-06

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E CONFIGURAÇÕES PARA AS LICENCIATURAS

Lúcia Gracia Ferreira¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

Roselane Duarte Ferraz²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-8641>

Contribuição das autoras: todas as autoras contribuíram com a concepção do estudo, análise dos dados, redação e revisão final do manuscrito

Conflito de Interesses: Nenhum.

Resumo: O presente texto objetivou analisar, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFPs) (2015/2019), os desafios postos às licenciaturas para formação de professores como um projeto de mudança e reflexão no atual cenário político. Esses documentos oficiais (BRASIL, 2015; 2019), foram analisados, tendo os resultados discutidos com outras legislações e publicações científicas. Fez-se necessária, também, a contextualização da educação em cenários anteriores e no atual momento, direcionando nossas análises para as políticas de formação de professores e para a implantação das Diretrizes aqui analisadas. Os desafios apresentados e problematizados neste estudo referem-se a distribuição da carga horária e as dimensões do conhecimento, evidenciando, também, o modelo de formação proposto em cada uma das diretrizes, permitindo-nos ampliar o olhar sobre as configurações das licenciaturas. Dessa forma, consideramos necessário conhecer as DCNFPs e tomar um posicionamento sobre elas e, que este seja direcionador de ações de aceitação ou de resistências.

Palavras-chave: Política Educacional. Licenciaturas. Formação Docente. DCNFP.

NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHER TRAINING: CHALLENGES AND CONFIGURATIONS FOR LICENSORS

Abstract: This text aimed to analyze, from the National Curriculum Guidelines for Teacher Education (NCGTEs) (2015/2019), the challenges posed upon undergraduate courses for teacher training as a project for change and reflection in the current political scenario. These official documents (BRASIL, 2015; 2019) were analyzed and their results were discussed

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Recife (UFPE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Grupo de Pesquisa em Estudos Pedagógicos/UESB.

with other legislation and scientific publications. It was also necessary to contextualize education in previous scenarios and, at the present time, direct our analysis towards teacher training policies and implementation of the Guidelines analyzed here. The challenges presented and problematized in this study refer to the distribution of the course load and the dimensions of knowledge, also evidencing the training model proposed in each of the guidelines, allowing us to broaden our view on the degrees' configurations. In this way, we consider it necessary to know the NCGTEs and take a position on them, in order to make it the driver of acceptance or resistance actions.

Keywords: Educational Policy. Undergraduate Courses. Teacher Training. DCNFP.

DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: DESAFÍOS Y CONFIGURACIONES PARA LICENCIANTES

Resumen: Este texto objetivou analisar, a partir de los Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Docente (DCNFPs) (2015/2019), los desafíos que se plantean a las titulaciones de formación docente como proyecto de cambio y reflexión en el escenario político actual. Estos documentos oficiales (BRASIL, 2015; 2019) fueron analizados y los resultados fueron discutidos con otras publicaciones científicas y legislativas. También fue necesario contextualizar la educación en escenarios anteriores y en la actualidad, orientando nuestro análisis hacia las políticas de formación docente y la implementación de los Lineamientos aquí analizados. Los desafíos presentados y problematizados en este estudio se refieren a la distribución de la carga de trabajo y las dimensiones del conocimiento, destacando también el modelo de formación propuesto en cada uno de los lineamientos, lo que nos permite ampliar nuestra mirada sobre las configuraciones de las titulaciones. De esta forma, consideramos necesario conocer los DCNFP y posicionarnos sobre ellos y que sea el motor de acciones de aceptación o resistencia.

Palabras clave: Política educativa. Solteros. Educación del profesorado. DCNFP.

Introdução

O artigo tem como proposição discutir a formação de professores para a Educação Básica e sua configuração nos cursos de licenciatura, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP). Considerando que estão nos professores consignadas as esperanças de mudanças sociais, entendemos a importância dos investimentos na formação desses docentes. Ação que, no âmbito das necessárias políticas de valorização dos profissionais da educação, tem proporcionado transformações em aspectos que concernem à profissão docente, contribuindo, minimamente, nos processos educacionais emancipatórios e críticos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996), assegura que a formação dos professores, para a atuação na docência da Educação Básica, deve ocorrer em cursos de licenciaturas. Entretanto, estudos apontam as lacunas existentes nestas propostas de formação inicial de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Situação que expressa as constatações de Zeichner (1993), quando considera que qualquer

curso de formação traz como perspectiva a preparação do licenciando para começar a ensinar. Desse modo, não podemos (nem devemos) esperar que toda mudança para o ensino venha das licenciaturas. Elas configuram a formação inicial e, por isso, consideramos que a formação continuada e a autoformação devem ser recorrentes nos planos das políticas públicas e das perspectivas profissionais dos professores.

Assim, a problemática focaliza, principalmente, como os cursos de licenciatura vêm sendo tratados ultimamente e como são instituídos. O escasso interesse por esses cursos, incidindo na baixa procura (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019; LÜCKMANN; MARMENTIN, 2015) e sua ínfima atratividade (SOUZA BOSCO; OLIVEIRA, 2020; GATTI, 2010), remetem a necessidade de sérias reflexões e ações sobre a profissão docente no Brasil, no que tange a valorização, remuneração, carreira, condições de trabalho e formação.

Para isso, a confecção e implementação de políticas públicas são importantes no atendimento das necessidades e princípios básicos de uma educação de qualidade. Dessa forma, deve-se priorizar reformas educacionais que promovam melhorias na educação e na composição de agendas que correspondam à qualificação desses profissionais, tendo como um dos meios a instituição de diretrizes para formação docente.

Neste sentido, o texto tem como objetivo analisar, a partir das DCNFPs (2015/2019), os desafios postos às licenciaturas para formação de professores como um projeto de mudança e reflexão no atual cenário político. Desse modo, os dados aqui postos foram oriundos das análises das DCNFPs de 2015 e 2019, as quais foram revisitadas e analisadas para alcançar o objetivo proposto, dialogando com outras legislações e estudos científicos.

Em um primeiro momento, buscamos contextualizar a educação no cenário político atual, retomando cenários políticos que remetem as políticas de formação de professores e a implantação das DCNFPs. Posteriormente, caracterizamos as DCNFP de 2015 e 2019, em um percurso comparativo, evidenciando uma discussão em torno de dois desafios para as licenciaturas: a distribuição da carga horária e as dimensões do conhecimento.

A educação no cenário político atual e a implantação das DCNFPs (2015/2019)

Atualmente, vivenciamos os passos do quarto Ministro da Educação⁴ desde a posse do atual governo em janeiro de 2019. Essa instabilidade no Ministério da Educação (MEC) dificulta a visibilidade, pela sociedade, dos projetos de melhoria para educação. Destarte,

⁴ Julho de 2020.

essas mudanças de Ministro afetam, demasiadamente, os projetos educacionais, apesar de concordarmos que nesse governo, essas mudanças foram aclamadas pela sociedade, por conta dos impactos negativos que procederam no período de vigência desses líderes no ministério. Faz parte dos devaneios dos ministros do MEC o fato da universidade não ser lugar para as classes sociais de baixa renda, das universidades federais se configurarem como um reduto de uso e cultivo de substâncias ilícitas e de promoverem “balbúrdia” nos campi e, ainda, fomentarem ataques às instituições administrativas do atual governo⁵.

Neste contexto, a educação tem sido tratada como pauta secundária, com um toque de omissão e negligência das inúmeras dificuldades e demandas que lhe são impostas, em que contingenciamentos, redução de recursos públicos e barganha de troca tornam-se cada vez mais evidentes nas ações do MEC. Sabemos da importância dessa política social e desse direito público subjetivo, mas essa reconfiguração a que tem sido exposta atende, simplesmente os interesses neoliberais, sendo desmerecida e retirando dela o que se tornou por excelência - instrumento de transformação da sociedade. Para se manter como tal, a educação tem sido também instrumento de lutas e resistências. Assim, vamos resistindo ao militarismo e a um estado autoritário que mais uma vez tenta se instalar.

Dourado (2019, p. 8-9) chama a atenção para os avanços na educação em governos anteriores (2016):

Entre esses avanços na área da educação, destacam-se, para o setor público, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008; a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu a ampliação da educação básica obrigatória - passando do ensino fundamental obrigatório para a educação de 4 a 17 anos (envolvendo a obrigatoriedade da oferta e universalização do pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio); a definição de que o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser estabelecido por lei, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a expansão e duplicação das matrículas na educação superior pública federal (criação, consolidação e interiorização de universidades e Institutos Federais). Aliado a esse processo, ações e políticas foram desencadeadas para atender ao setor privado, tendo por centralidade o financiamento via reestruturação e

⁵ As referências desses posicionamentos dos ministros do MEC estão referenciadas no final desse texto.

expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Essas políticas, implantadas no governo Lula (2003-2010), teve, segundo o autor, continuidade no governo sucessor (2011-2016). Somam-se a essas, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Entre esses compromissos está a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) tramitado em 2010 e aprovado em 2014. Assim, os avanços deram lugar a outras políticas:

A materialização das metas e estratégias do PNE ganhou, nesse contexto, algum aceno em 2015 e primeiro semestre de 2016, com ações e políticas direcionadas ao cumprimento do plano, tais como a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das **diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015** (BRASIL, 2015); das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica, por meio da Resolução CNE/CES nº 2/2016 (BRASIL, 2016a); aprovação pelo MEC do Decreto nº 8752/2016 (BRASIL, 2016b), que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE (DOURADO, 2019, p. 9, grifo nosso).

A partir de um entendimento da educação como direito social, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica (DCNFP) são aprovadas como política oriunda do PNE. Esta DCNFP de 2015 (Resolução CNE/CP nº 02/2015, BRASIL, 2015), substituiu a DCNFP de 2002 (Resolução CNE/CP nº 01/2002, BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002b) que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A DCNFP (2015) foi construída, a partir de uma ampla discussão com a sociedade interessada, entidades representativas de educadores e associações e entendida como uma política que representava os anseios relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Com vigência de dois anos, sua implantação foi prejudicada e passou a ser procrastinada. Sobre isso, Bazzo e Scheibe (2019, p. 671) narram que:

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente

atravessada por tentativas oficiais de procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente.

As instituições de ensino superior (IES) que apoiavam a Resolução CNE/CP nº 02/2015, então, trabalharam incansáveis para implantá-la o mais rápido possível.

Num contexto pós-golpe a DCNFP deveria ser implantada, mas foi sendo prorrogada (BRASIL, 2017a, 2018), deixando claros os reais interesses e interessados nesses adiamentos, pois:

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).

As autoras, ainda, sinalizam, ainda, a clara intenção do Conselho Nacional de Educação (CNE)/MEC em inserir no âmago da resolução a BNCC, compreendida como documento orientador, prescritivo e delimitador do currículo escolar, das ações pedagógicas das instituições de ensino e, particularmente, das práticas docentes.

Mediante o golpe de 2016 e a descontinuidade de políticas sociais, o PNE passa a ser secundarizado como se fosse uma política de governo. Somadas a isso visualizamos, um jogo de poder, onde disputas e resistências se subjazem em um mesmo espaço e, em meio a tudo isso, políticas de estado benéficas a educação se desfazem. Segundo Souza, Bosco e Oliveira (2020, p. 130):

O atual panorama resulta de uma série de mudanças importantes nas políticas de formação docente na última década, sobretudo a partir do **Decreto 6.755/2009**, promulgado no governo Lula da Silva (2003-2010), que teve como objetivo **instituir uma política nacional de formação**. A normativa foi responsável também por transferir para o âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as responsabilidades sobre formação docente, antes centralizadas na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Em maio de 2016, o regulamento supracitado **foi revogado pelo Decreto 8.752/2016** que, em consonância com o PNE 2014-2024, dispunha sobre a nova política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Contudo, seu desenvolvimento restou comprometido após o processo ilegal de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff⁶ (2011-2016) e a crise política, econômica e institucional instalada no Brasil (grifos nossos).

⁶ SIC.

Além do esfacelamento das políticas de formação docente no novo governo instalado no Brasil, houve o lançamento, em 2017, de uma nova Política Nacional de Formação de Professores e a criação do Programa Residência Pedagógica, desmembrado do PIBID. Ainda, testemunhando um processo de desmonte da educação, por meio das políticas que se sucedem na gestão do governo Temer (2016-2018), destacamos a PEC⁷55/2016, a conhecida PEC do “Fim do Mundo”, com o congelamento de financiamento dos gastos públicos, inclusive educação; a aprovação da Reforma do Ensino Médio, que condiz com o retrocesso; e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implantada com muitas intenções e atualmente tem ditado a formação de professores no Brasil.

O Decreto 8.752/2016 que institui uma nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica toma como fundamento uma formação docente coerente com a BNCC, ou seja, articulada a um modelo de currículo padrão/homogêneo, que acaba por fortalecer a reprodução do tecnicismo, sufoca a flexibilidade e a criticidade e, cujo modelo, também, tende a acender as desigualdades sociais e educacionais.

A PEC 55/2016⁸, se refere ao estabelecimento de um teto para os gastos públicos, ou seja, o congelamento desses gastos por 20 anos e nele está incluso a educação. A PEC do “Fim do Mundo”, como também é conhecida, pelos impactos que tende a causar na vida humana, afetam na educação, principalmente, o alcance das metas do PNE que inclui, entre outras, a universalização da educação, a criação de um plano de carreira para os professores da rede pública e o acesso/permanência a uma formação graduada e pós-graduada, e para tais são necessários financiamentos.

A Reforma do Ensino Médio aprovada em fevereiro de 2017, através da Lei 3.415/17 (BRASIL, 2017b), alterou as Leis “9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. O Documento, também, alinhado com as recomendações dos organismos multilaterais, traz ao longo do seu histórico constitutivo, argumentos para justificar sua implantação; perpassa pela defesa da melhoria do desempenho dos alunos, junto aos sistemas externos de avaliação; rejeita o excessivo número de componentes curriculares,

⁷ PEC – Proposta de Emenda Constitucional.

⁸ Aprovada como Emenda Constitucional nº 95/2016.

por não mais corresponderem à formação de um perfil de profissional para atender ao mercado de trabalho e; resgata a necessidade de formação técnico profissional (SILVA, 2018).

Esta reforma atinge, em cheio, a educação quando promove mudanças na organização curricular do Ensino Médio: empobrecimento da formação nessa modalidade ao reduzir a carga horária da base comum para 1.800h; garantindo a obrigatoriedade de ensino para língua portuguesa e matemática; reduzindo o campo de construção e de apropriação do conhecimento. Permite, ainda, computar e realizar um significativo percentual da carga horária dessa formação por meio da modalidade em educação à distância. Além disso, possibilita o avanço das organizações privadas no ensino público, viabilizando parcerias formativas. Em suas análises, Silva (2018) chama a atenção para a legitimação de um processo que, ao longo dos anos, tem materializado no campo da educação pública a privatização do ensino público por meio do segmento empresarial.

Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta de itinerário de formação técnica e profissional (SILVA, 2018, p. 5).

Outro aspecto que fomenta o empobrecimento nesse campo formativo é viabilidade do exercício do magistério por pessoas sem a formação necessária para assumir a função docente. Algo que fere as leis que orientam as políticas educacionais, sobretudo a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, trazendo uma clara contradição quando a Lei nº 13.415/2017 impõe a figura do “notório saber” para assumir a docência. Assim, “essa abertura legal, em inserir no campo da docência pessoas sem formação adequada, legitima a precarização da profissão docente, insistindo em desqualificar a formação nesta modalidade de ensino” (FERRAZ, 2019, p. 105).

Segundo a Lei 13.415/17 o currículo do novo ensino médio será composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos (BRASIL, 2017b). Nestes itinerários há um tom de flexibilização, pois pressupõe a autonomia do estudante na escolha da sua trajetória formativa. Entretanto, precisamos observar a fragilidade deste processo em dois aspectos. Primeiro pelos próprios termos da Lei, quando afirma que os itinerários serão oferecidos segundo “as possibilidades dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017b). O parágrafo 4, do Art. 7, da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, diz que “cada unidade escolar, em consonância

com o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades”. Como afirma Ferraz (2019), há um agravamento deste problema por existir uma fissura entre a formação no ensino médio e as modalidades anteriores, diante de uma arquitetura curricular dividida em base comum e parte flexível. Assim, nada garante a autonomia e liberdade do aluno nas suas escolhas e, segundo, é pertinente considerar essa proposição quanto a transportamos para o mundo real das instituições de ensino médio em todo o país. Temos centenas de instituições que não terão condições de ofertar diferentes possibilidades de itinerários formativos. Por isso, é tão importante avançarmos nas discussões a respeito da BNCC, como já sinalizado por Ferreira e Ferraz (2020).

Observamos, ao longo da construção desse tópico, a constante referência a um documento que tem assumido a posição de norteador para todas as demais reformas propostas nesses últimos anos. Aqui falamos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Documento respaldado pela Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014). Assim, inicia desde 2014 o processo de elaboração da BNCC, sendo homologada no governo de Michel Temer, após um conturbado período de discussão, debates, resistências e críticas das entidades representativas da sociedade civil. Assim, neste governo, o documento ganha contornos diferenciados aos defendidos pela sociedade e seus representantes (SILVA, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2017c), como afirma Aguiar e Dourado (2018) configura-se como o elemento norteador das políticas educacionais desses últimos anos, particularmente, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Por isso, tem impactado três grandes áreas da educação: as políticas curriculares, as da formação de professores e as políticas de avaliação dos sistemas de ensino.

E neste aspecto, como os demais documentos, apresenta uma série de problemas e desafios para os protagonistas da educação brasileira. Um deles encontra-se nessa discussão levantada por Silva (2020) e outros pesquisadores, quando visualizam a BNCC como consequência e objeto de um projeto político, fundado nos princípios neoliberais, em que predomina a defesa de uma estreita relação entre a educação e o desenvolvimento econômico (LOPES, 2018).

Interconectado com essa perspectiva, o documento assume um currículo mínimo e padronizado para um país com dimensões continentais como o Brasil, com tantas facetas e demandas educacionais. Assim inviabiliza e desvaloriza o trabalho pedagógico ao definir

“objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem” (AGUIAR, 2018, p. 19).

Outro problema atrelado à homologação da BNCC é a negação de toda trajetória política, de pesquisas no campo da educação brasileira, da formação inicial e continuada dos professores e de normatização curricular elaborada por estados e municípios (LOPES, 2018). A Base Nacional Comum Curricular torna-se o documento padrão a ser seguido independente das condições, característica, peculiaridades e das demandas apresentadas pelas regiões e instituições de ensino.

Neste sentido, concordamos com Lopes (2018), quando se posiciona contrariamente à BNCC. Primeiro defendendo um currículo contextualizado que faça sentido para a comunidade escolar, dialogando com as necessidades e a complexidade do processo de construção dos saberes sujeitos do ensino e da aprendizagem e; segundo, afirmando a impossibilidade de estabelecer um currículo comum a todos, pois os elementos da interpretação, das construções dialogadas entre diferentes sujeitos, inseridas em diversos contextos iriam imprimir outros contornos para esse currículo.

Essas pontuações revelam alguns dos muitos aspectos identificados por pesquisadores quanto à proposição da BNCC. O fato é que, como bem destacado, o documento é alvo de um polêmico processo de debates, problematizações e críticas levantadas por profissionais da educação por não corresponder a complexidade e as demandas da educação brasileira, pois sua aprovação tinha como horizonte

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).

Nesta mesma linha de análise, Silva (2020) evidencia a existência de uma perspectiva de sociedade e do perfil de trabalhador que tem se desenhando ao longo desse encadeamento de reformas. Todas muito bem articuladas para atenderem a configuração estrutural dos meios de produção e ao movimento do capital do atual momento.

Essas contextualizações demonstram que houve um significativo investimento nas políticas de formação docente nos governos de esquerda, fato este que retrata um posicionamento em favor das políticas sociais e de um interesse na educação. Hoje, ainda desprovidos de uma efetiva política de formação de professores, temos esperança por

mudanças, oriundas de lutas e instrumentos de resistência em busca de uma educação contra a barbárie.

Desse modo, propostas como a aligeirada DCNFP de 2019 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), configuram-se como projetos que tentam burlar conquistas históricas. Aprovadas sem uma prévia discussão com a comunidade interessada, atendendo aos interesses do capital e sendo, amplamente, criticadas, seguem como proposições políticas que se opõem a todo e qualquer princípio defendido pela ótica dos representantes das entidades, que concebem uma educação de qualidade, laica e para todos (AGUIAR, 2020).

Construída ao longo do ano de 2019, a partir do encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação do governo Temer, a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, deveria ser analisada pelo CNE para emissão de Parecer e construção de uma resolução regulamentando a BNC-Formação (BRASIL, 2019a).

Com um propósito voltado para a formação docente capaz de promover, a partir da BNCC-Educação Básica, aprendizagens consideradas essenciais a estudantes, a DCNFP, retoma o discurso das competências dos profissionais docentes e de uma formação instrumental/tecnicista, já superado, que mais se parece como um instrumento de controle. A BNC-Formação compõe o anexo da DCNFP em questão (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Esta DCNFP de 2019, ao ser aprovada, revogou a DCNFP de 2015, tendo um prazo de dois anos para sua implantação.

Em relação à educação, assim como em outras áreas, o atual governo traça o mesmo percurso catastrófico do governo anterior. Isso se torna perceptível pelas atitudes e ações negativas empreendidas ou pelas ausências mais efetivas em momentos de crise. Citamos aqui, o ano de 2020, com aulas funcionando intensamente, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, provocada por um vírus letal que segundo a OMS (2020), até 27 de julho de 2020, já havia matado 646.641 pessoas no mundo e, um pouco mais de 87 mil no Brasil (BRASIL, 2020). Diversos setores foram paralisados, desde a educação à economia, implicando em uma forte recessão, agravando a saúde física e mental da população. Situação, particularmente, delicada, quando se é “governado” por um desgoverno, como o Brasil.

Até as tentativas de ações mais promissoras do atual governo para conter a crise pandêmica, constantemente minimizada e tratada com despreocupação, não são suficientes. Numa perspectiva crítica, percebemos uma tensão sobre o futuro, sobre o que nos aguarda, pois não estávamos preparados para tal crise e não tínhamos/temos condições mínimas de

enfrentamento. Na educação é perceptível, a partir das ações e tentativas para que o funcionamento das atividades educacionais, uma ascensão de desigualdades sociais já existentes.

Em meio a pandemia, sob forte pressão das entidades representativas de educadores, associações, universidades, prefeitos e governadores, aconteceu, em 22 de julho de 2020, na Câmara dos Deputados, a aprovação do novo FUNDEB (PEC 15/2015), com ampliação de verba federal. Isso significa dizer que sua aprovação no Senado Federal, trará inúmeros benefícios para a educação brasileira. Trata-se de uma proposta de FUNDEB permanente, possibilitando que a educação, como bem público e direito social, continue cumprindo seu papel, com pouca previsibilidade de “apagões”. Dessa forma, concordamos que:

O que este texto vai defender com primazia é que a educação não pode reduzir-se a serviço do mercado e tampouco a democratização há de se limitar a expandir quantitativamente a escolarização tão somente para impulsionar o desenvolvimento econômico. É óbvio que a educação é essencial para o desenvolvimento da economia e esta é fundamental para a construção de uma sociedade forte e evoluída. Mas as finalidades da educação vão muito além da economia. O essencial neste aspecto é que a educação contribua para que o desenvolvimento da economia e da própria sociedade se proceda respeitando o princípio democrático do bem comum. Costuma haver muita distância entre princípio e realidade. É forçoso reconhecer que o valor moral de um princípio frequentemente se choca com variados e contraditórios interesses em disputa nos grupos humanos e dificilmente se realiza nas tramas do cotidiano social. De todo modo, não se pode esquecer que a educação busca a construção do presente e do futuro, e outra coisa não pode ser que a construção de um presente e de um futuro melhores para todos. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 108-109).

Ademais, é nessa busca constante que depositamos na educação, esperanças de mudanças, tendo os professores como protagonistas e parte essencial desse processo. Certos de que o diálogo é um caminho possível para a luta e, diante da moldura arquitetada pelo atual governo para a educação, é imprescindível o uso dessa “arma” e de muitas outras como forma de resistência.

Diretrizes Curriculares Nacionais: desafios para formação de professores nas licenciaturas?

Ao discutirmos sobre os desafios para a formação de professores nas licenciaturas é importante destacar a resistência dos diversos segmentos da educação no reconhecimento e defesa da formação inicial e continuada dos professores com um dos elementos centrais, que configuram junto às questões sociais do trabalho, das condições salariais e do processo de

valorização da profissão docente. As pesquisas científicas, as entidades representativas dos educadores, as organizações acadêmicas têm investido, significativamente nessa defesa.

Entretanto, como discutido anteriormente, também é sabido o quanto os cursos de formação de professores têm sofrido com os repetidos desgastes provocados através de reformas implantadas nesses últimos anos. Neste aspecto, observamos desconexões entre as expectativas e as realidades vividas pelos educadores, as proposições legislativas representadas pelas instâncias competentes em relação às finalidades, estruturação e bases epistemológicas que sustentam as políticas de formação de professores. Problema este, que reverbera nos projetos de formação docente e no trabalho pedagógico desenvolvido pelos sujeitos deste processo.

Não podemos negar a importância das políticas públicas para o desenvolvimento de projetos mais democráticos no campo da formação de professores e, conseqüentemente, no âmbito da educação. O cenário de exclusão social, retratado, por exemplo, pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (IBGE, 2019), demonstrando que, em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade atinge 6,6%, ou seja, 11 milhões de brasileiros analfabetos.

Por outro lado, não podemos negligenciar o quanto as reformas nacionais tornaram-se um campo minado para formação de professores, prevalecendo neste processo a forte influência dos mecanismos internacionais, materializados pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial. Assim, as diretrizes presentes nas políticas públicas tendem a assumir, cada vez mais, uma internacionalização nas suas orientações, pressionadas a terem como perspectiva a formação de um perfil de profissional que atenda às políticas de reestruturação produtiva do mercado econômico contemporâneo.

Neste sentido, pesquisadores chamam a atenção para o desmonte causado por essas políticas no campo do magistério e, conseqüentemente, em todo o sistema educacional público do país (FREITAS, 2012; AGUIAR, 2018; LINO, 2020). Como afirmam Santos, Borges e Lopes (2019, p. 245) há constantes tentativas de “determinar um projeto identitário docente a ser alcançado”. E, portanto, consideram que nas recentes políticas de formação de professores há “[...] a promessa de redenção que passa pela via do conhecimento, visando ao acúmulo de qualificações com o propósito de certificação, ou seja, de atribuição de valores, com fins de prestar contas à sociedade”. Tratando, especificamente, dos cursos de formação de professores, o cenário instaurado é preocupante, com previsões catastróficas acerca das DCNFP’s de 2019.

Para alguns autores (SILVA, 2020; LINO, 2020), a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019a) e o Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019b) expressam os interesses do mercado privado para a área da formação docente, dentro de um conjunto de outras políticas, engenhosamente arquitetadas para atender ao campo empresarial, forjando um novo perfil de trabalhador e de sociedade.

As DCNFP de 2015 e 2019 apresentam nas suas intenções, constituições e implantações modos, totalmente, diferenciados. Segundo Bazzo e Scheibe (2019), a primeira teve sua construção discutida com a comunidade educacional e entidades representativas de educadores e, conseqüentemente aceita, por estas entenderem que se tratava de um documento que propunha uma formação orgânica que relacionava a inicial e a continuada. A segunda foi construída a partir da postergação da primeira, numa espécie de golpe, de forma aligeirada, sem discussão com os reais interessados, sem análise das propostas enviadas pelas entidades e com inclusão de aspectos que beneficiam ainda mais as empresas privadas. Segundo um dos conselheiros⁹, havia a necessidade de dialogar com a BNCC.

No que concerne às considerações iniciais a DCNFP (2015) toma como fundamento a importância da formação de professores para o projeto nacional de educação brasileira; os processos de organização e gestão de projetos pedagógicos que devem atender a essa formação; os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada; a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão para o aprimoramento do profissional do magistério; a docência ligada a ação educativa e pedagógica intencional, que envolve conhecimentos diversos (específicos, interdisciplinares e pedagógicos etc.), inerentes ao ensinar e aprender; o currículo como um conjunto de valores que possibilita a produção e a socialização de significados; a realidade concreta dos indivíduos que dão movimento ao currículo e às instituições de educação básica; a educação em/para os direitos humanos como direito à educação; a valorização profissional do professor, como possibilidades reais de garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica. Somadas a isso, ainda considera:

a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão

⁹ Refere-se ao trecho citado por Bazzo e Scheibe (2019, p. 678) “As novas diretrizes, segundo o conselheiro Ramos, no artigo citado, teriam sido formuladas tomando como referência a Resolução nº 2/2015, do CNE, “um belo trabalho, que precisava ser revisto e atualizado para dialogar com a BNCC”.

de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (BRASIL, 2015, p. 1).

A questão da diversidade, cultura, arte, qualidade, docência, gestão, valorização profissional, pesquisa, ensino, são observadas para a proposição do documento. São considerados pontos essenciais para formar professores frente a mudança, criticidade e reflexão. A ausência desses elementos desconfigura uma perspectiva de formação democrática e transformadora da docência.

Em relação a DCNFP (2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), como observado no texto das diretrizes, configura-se como ponto de partida e de chegada na proposição da formação docente.

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 dos professores (BRASIL, 2019a, p. 1).

Deve ser vista como referência para os currículos dos cursos da formação docente, assim como servir de base para toda e qualquer articulação das políticas educacionais direcionadas para formação de professores e, enfatizar o estabelecimento de competências profissionais como meio para promoção das aprendizagens essenciais aos estudantes previstas na BNCC-Educação Básica. Assim:

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a, p. 1).

Desse modo, referente às provocações iniciais que antecedem o Capítulo I das DCNFPs, realizamos a seguinte análise: da primeira (BRASIL, 2015), corresponde a um projeto de sociedade que considera a diversidade de um país como o Brasil. Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), apontam para a mesma perspectiva, pois analisam que, numa releitura dos doze “considerandos” que embasam teórica e politicamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, tem-se a clara percepção de que ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas”. Sobre a segunda (BRASIL, 2019), a BNCC constitui elemento norteador, sem considerar as diversidades que caracterizam a população brasileira.

Tendo em vista as colocações feitas, propomos a discussão, observando nas DCNFPs dois desafios postos às licenciaturas para formação de professores com um projeto de mudança e reflexão no atual cenário político, sendo: a distribuição da carga horária e as dimensões do conhecimento.

Primeiro desafio: distribuição da carga horária

Conforme quadro 1, há uma comparação das cargas horárias das duas DCNFPs, sendo perceptível as prioridades de cada uma delas. Ambas têm carga horárias mínimas totais iguais, mas a distribuição dessa totalidade revela o projeto de formação de professores de cada uma.

Quadro 1: Comparação da carga horária das DCNFPs.

DCNFP/2015 (Art. 13)	DCNFP/2019 (Art. 10 e 11)
Carga horária mínima total 3.200 (três mil e duzentas) horas.	Carga horária mínima total 3.200 (três mil e duzentas) horas.
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular.	III - Grupo III: 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares.
II- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.	III - Grupo III: 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora.
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição.	- Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...].	
	II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Fonte: Brasil (2015, 2019a).

Ambas DCNFPs propõem dedicar 400 horas para o estágio supervisionado nos cursos de formação. Esse deve ser componente obrigatório, eixo articulador de todo o curso e não deve ser confundido com a parte prática do curso. O estágio é esse espaço de articulação teoria-prática e aprendizagem da profissão; abarca na sua concepção a profissionalização e a supervisão profissional.

Ainda, também delimitam 400 horas para Prática como Componente Curricular/Prática dos Componentes Curriculares (PCC¹⁰). Considerando a PCC, percebemos

¹⁰ A DCNFP de 2019 traz as duas nomenclaturas.

que essa prática se difere dos componentes práticos. Isso significa dizer que há uma ampliação da concepção da prática. A PCC tem a intenção de ser uma prática deslocada da “coisificação” das disciplinas, para ser prática de relação. Segundo Souza e Ferreira (2019, p. 201), “A PCC estabelece novo parâmetro e princípios para se organizar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura, vez que propõe a diluição ao longo do curso entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo relação dialética entre teoria e prática”. Desse modo, a PCC é uma prática como componente, já implicado nela, e, conforme as autoras, assume uma função mediadora e articuladora.

A leitura da distribuição da carga horária das DCNFP, também, remete ao desequilíbrio da relação teoria e prática quando observamos a DCNFP 02/2019 dedicar metade de sua carga horária total à aprendizagem de conteúdos relacionados a BNCC. Neste aspecto percebemos um empobrecimento da dimensão teórica ao tornar esse documento prescritivo como objeto de estudo e investimento pedagógico. Assim, prevalece uma orientação técnico-instrumental na proposição formativa dos professores, tornando a organização curricular objeto de controle e gerenciamento de práticas pedagógicas padronizadas e universais.

Ainda, há um engessamento das possibilidades de construção do conhecimento dos graduandos, o que limita o seu percurso formativo ao domínio das competências e habilidades estabelecidas para o domínio da BNCC. Assim, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 defende que “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (BRASIL, 2019b, p. 1).

As 800 horas restantes dessa DCNFP são direcionadas para o conhecimento específico da área de formação, os fundamentos da educação e as práticas educacionais. Enquanto na DCNFP 02/2015, dedica-se quase 70% de sua carga horária para a formação desse professor e seus conhecimentos relacionados tanto à educação, quanto a área específica. Dessa forma, entendemos que uma Diretriz (diretiva) que orienta a formação, deve conceber um investimento em conhecimentos pedagógicos e específicos, coerentes com a profissão da docência, possibilitando a constituição de um profissional capaz de promover mudanças no meio social e educacional.

Percebemos nas concepções postas, o quanto a DCNFP de 2015 atende a um projeto mais democrático e identitário de formação de professores, diferentemente da DCNFP de 2019. Isso é compreensível quando a primeira articula a formação inicial e continuada num conglomerado de conhecimentos que potencializam a formação, mostrando ser possível que

essas aprendizagens formativas se articulem e se impliquem, pois através delas se forma um professor.

Isso também fica claro nas concepções de docência apresentadas nas diretrizes. Para a DCN 02/2015 a docência configura-se como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

A DCNFP 02 de 2019 afirma em seu Art. 2º que 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 [...]”. Nesta concepção, observamos um comprometimento quanto ao conceito de docência implicado neste artigo, restringe a função e atuação deste profissional ao domínio de conhecimentos técnicos, em que o currículo passa a priorizar o saber fazer.

Pensando nessas conceituações, destacamos a fala de Nóvoa (2017, p. 1111) quando considera que a “formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. Nesta afirmação observa-se o resgate da ideia de profissionalidade docente, em pensar uma formação que considere a integralidade da docência, em preservar as condições necessárias para a realização do trabalho docente, atento à dimensão profissional da formação. E, certamente, esta perspectiva não se restringe ao domínio de um instrumento prescritivo e, muito menos, em atender a uma listagem de competências para validar a realização do trabalho docente, desconsiderando a complexidade da profissão.

Soma-se a isso, a questão da diversidade que configura outro aspecto a ser observado no campo da formação docente. Na contemporaneidade, onde as incertezas estão postas, torna-se essencial promover formação que venha atender a esse aspecto. Assim, para a formação inicial e continuada contempla-se um profissional capaz de atuar nas diferentes modalidades de educação, considerando a diversidade dos sujeitos da aprendizagem (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) e, ainda, perspectivando a integração e a interdisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento.

Nas DCNFP de 2019, prevalece uma cisão formativa, cuja perspectiva é apresentada separadamente, como uma especificidade, criando modalidade de formação específica, fragmentando o curso e, conseqüentemente, negligenciado a realidade das instituições escolares e os sujeitos que dela fazem parte.

Quando a diversidade interroga a formação? A pergunta desta seção foi feita por Júlio Emílio Diniz-Pereira e Geraldo Leão (2008). Mas por que a formação precisa ser interrogada? A diversidade está em todos os lugares e não pode ser diferente com a formação docente. A formação para a docência também deve ser (re)politizada de forma a atender às demandas da contemporaneidade e, nessa perspectiva, os olhares se voltam também para o currículo e sua configuração nas licenciaturas.

Além disso, as DCNFP de 2015 amplia o campo de estudo do profissional da docência quando contempla nessa dimensão formativa as questões da inclusão, diversidade e pluralidade.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Também é importante ressaltar a omissão nas DCNFP de 2019 da carga horária destinada ao aprofundamento das atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meios imprescindíveis para a formação do profissional da docência, tais como a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria. Ao excluir na distribuição essa carga horária dos cursos constata-se um prejuízo na formação integral deste profissional, pois descaracteriza o processo de mobilização e autonomia do graduando em ser coautor do seu percurso formativo. Além de posicionar as licenciaturas quase que, exclusivamente, ao campo do ensino, distanciando-as das dimensões da pesquisa e extensão.

De igual modo, essa exclusão reforça, na organização curricular dos cursos de formação docente, a separação entre formação inicial e continuada. Isso implica no empobrecimento das perspectivas de entrelaçamento entre a formação inicial e outros campos formativos que contribuem para o desenvolvimento profissional da educação básica. Neste sentido, recorreremos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), quando defende que a efetivação de uma política de formação inicial e

continuada se dará “a partir de uma concepção político-pedagógica, que assegure a articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e a extensão e com a valorização da carreira do profissional da educação” (ANFOPE, 2018, p. 39).

A distribuição da carga horária e, conseqüentemente, o seu conteúdo, se configura um desafio das licenciaturas para formar um professor com um projeto de mudança e reflexão, no atual cenário político, principalmente, a partir de uma interpretação da DCNFP de 2019. Percebemos na DCNFP de 2015 uma coerência relacionada a estrutura, ao currículo, a distribuição de carga horária e conteúdo, aproximando-se de um projeto de emancipação do profissional. Isso foi sinalizado pela ANFOPE (2019), ANFOPE et. al. (2019) e ANPED (2019) ao defender a permanência desta e a revogação da outra, visto o desmonte estruturado na DCNFP de 2019 ao traçar os horizontes da formação de professores.

Segundo desafio: as dimensões do conhecimento

Considerando as discussões já postas, propomos refletir sobre as dimensões que embasam a produção de conhecimentos na formação docente a partir das duas DCNFPs. O quadro 2 mostra essas dimensões.

Quadro 2: Comparação das dimensões do conhecimento nas DCNFPs.

DCNFP/2015
<p>Das Disposições Gerais. Art. 2º, § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.</p>
<p>Formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional. Art. 5º, IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;</p>
<p>Da Formação Inicial Art. 11, I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;</p>
<p>Da Formação Inicial Art. 12, e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;</p>
<p>Da Formação continuada Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos,</p>

reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

DCNFP/2019

Dos cursos de Licenciatura.

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das **três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais** – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Fonte: Brasil (2015, 2019a, grifos nosso).

Dimensões significam “a extensão de alguma coisa”, portanto ao analisarmos as dimensões do conhecimento presentes nas diretrizes, observamos que existe uma intencionalidade perversa em revogar uma DCNFP, cuja pretensão abarcava uma gama de conhecimentos considerados essenciais para a formação de um profissional que deverá, em sua atuação, contribuir para formação de sujeitos sociais. As intenções vão desde relegar a instalação de um currículo mínimo até ao atendimento a um feroz mercado empresarial.

Para Silva (2020), a perspectiva em atender ao movimento capital contemporâneo imprime à DCNFP de 2019 a ideia da concepção de estabelecer as aprendizagens essenciais, desconsiderando o processo de construção do conhecimento. Neste caso, as dimensões que envolvem a docência, suas interfaces, identidade e profissionalidade.

As dimensões do conhecimento postas pela DCNFP de 2019 são importantes no processo formativo docente, mas dedicar todo um curso - quatro anos – estruturado, basicamente, por esse viés, focalizando as competências e habilidades, torna-se discrepante e contraditório, quando pensamos que temos uma identidade a ser construída nesses cursos, devendo estabelecer coerência com o projeto de sociedade que almejamos.

Daí a necessidade de compreendermos, claramente, a concepção de formação e a de profissional da educação que se pretende formatar no âmbito dessas políticas. Para qual sociedade pretende-se formar o futuro profissional da educação deste país? Pelo que observamos, a pretensão será em moldar, por meio de uma educação mínima, fomentada por uma série de competências do saber fazer, um perfil de trabalhador/consumidor que corresponda ao modelo de capital estruturado nos últimos anos (SILVA, 2020).

E neste sentido, a DCNFP de 2019 desconfigura totalmente a DCNFP de 2015, quando esta última considera como princípio norteador para a formação de professores a “unidade teoria-prática” (BRASIL, 2015, p. 2), pois para a DCNFP de 2019 há um estado de desequilíbrio entre essas duas dimensões, visto um significativo investimento na construção

de um saber prático, em que as competências e habilidades sustentarão a construção de um perfil de professor, não mais um profissional que elabora conhecimentos, interpreta as condições sociais de seu trabalho e teoriza as práticas, mas um aplicacionista técnico-instrumental (SILVA, 2020).

As dimensões ressaltadas na DCNFP de 2015 são citadas e complementadas por outros aspectos que confluem para o alcance do objetivo das dimensões - construção de conhecimentos, que possibilite uma sólida formação. Destacamos as dimensões técnicas, políticas, éticas, estéticas, histórico-culturais, afetivas, interativas, sociais, econômicas, tecnológicas, física, cognitiva, lúdica, artística, biopsicossocial na perspectiva da formação inicial e as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, na perspectiva da formação continuada. Todas as dimensões se complementam, ao mesmo tempo em que se implicam e articulam.

Com as dimensões referenciadas na DCNFP de 2015 é possível uma produção de conhecimentos, a configuração de uma prática profissional que tende a responder de maneira sensível a uma proposição pedagógica, engajada ao compromisso social e humano. Em suma, é possível alcançar as próprias dimensões postas em 2019, sem focar nas competências. Assim, a produção de conhecimentos, imprescindíveis para a espécie humana, deve ser promotora de relações dialógicas e profissionais.

Desse modo, os saberes dos professores provenientes de várias fontes, com destaque para a formação profissional, como ressalta Tardif (2014), não se configura apenas como seu instrumento de trabalho, mas são construídos, mobilizados (no) e modelados pelo trabalho no exercício de seu ofício.

Ressaltamos a importância do conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o humano e as práticas educativas enfatizadas para os diversos públicos - crianças ou adultos - como aqueles que devem se fazer presentes na formação docente (BRASIL, 2015). Essa multidimensionalidade possibilita abranger diversos aspectos da formação docente e se configura como elemento essencial na constituição humana. A interdisciplinaridade caminha na mesma direção, pois possibilita conhecimentos de áreas diversas, porém integradas entre si, cuja visão de produção e mobilização tornam-se abrangentes. Esses dois tipos de conhecimentos são integradores, transformadores e colaborativos e permitem romper com a fragmentação imposta por uma realidade política de poucas esperanças e a tentativa de implantação de uma formação homogênea, instrumental e raquítica. Desse modo, consideramos que esses conhecimentos são necessários a formação, a prática docente, a prática da pesquisa e da extensão.

Na busca por uma formação docente didaticamente sensível, reflexiva e crítica, as dimensões artística, estética e lúdica são perceptíveis na DCNFP de 2015. D'Ávila (2016) ressalta que razão e sensibilidade devem permear a formação docente, pois somos seres passivos dos dois, concordando com “a premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão” (p. 105). A autora aponta que estes são fundamentos vultosos para construção do conhecimento e chama a atenção para a construção de “uma educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando, para além da inteligibilidade, a estesia, a estética e o componente lúdico”.

A partir das proposições, entendemos que não se forma um professor sem dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas para a ação profissional; sem abranger as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica; desconsiderando as dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas articuladas ao contexto educacional; negligenciando as dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial que possibilitem o conhecimento multidimensional e interdisciplinar do ser humano e das práticas educativas e, por fim, distanciando-se das dimensões coletivas, organizacionais e profissionais de uma formação continuada.

A associação de todas elas dão condições objetivas para o Desenvolvimento Profissional Docente e abre possibilidades para o surgimento de outras dimensões necessárias para construção de conhecimentos referentes à formação docente. Se deste modo for, o professor inicialmente formado nesta perspectiva compreenderá a necessidade de um contínuo processo de aprendizado. É essa necessidade articulatória que a DCNFP de 2015 propõe ao manter a indissociabilidade entre formação inicial e continuada, porque elas são passíveis de simultaneidade. Essa referência de sincronicidade é totalmente silenciada na DCNFP de 2019.

Percebemos, a partir, da análise realizada que as perdas para a construção do conhecimento são irreparáveis e que os ganhos se configuram como temporais ao considerando as DCNFPs de 2019 e 2015, respectivamente. Reduzir as dimensões a competências, impacta no “desenho” formativo do professor, que o limita ao alcance operacional da eficácia no domínio do conhecimento. Sabemos que a complexidade da formação docente exige uma unidade teoria-prática que tal redução impossibilita de acontecer. Desse modo, o foco para a formação de um professor aplicacionista (dos conteúdos da BNCC) retoma um praticismo desvinculado de ideias e põe em evidência uma formação na perspectiva técnico-instrumental. Estas características presentes na DCNFP de 2019 se configuram como uma afronta aos posicionamentos das entidades educacionais que,

atualmente, solicita a sua revogação. Para nós, a dimensão do conhecimento dessa DCNFP se configura como um desafio posto as licenciaturas para formar professores com um projeto de mudança e reflexão, no atual cenário político.

Considerações Finais

A formação do professor não pode/deve ser reduzida ao alcance de metas, nem se limitar a aprendizagens da BNCC, tampouco fragmentar-se como se primeiro formássemos para ter uma profissão e só, posteriormente, buscássemos outras aprendizagens desse fazer profissional. Fragmentar, limitar e reduzir são aspectos de uma formação já superada, a qual não almejamos retorno.

Desse modo, uma política educacional que se propõe a orientar a formação de um professor deve atender a várias dimensões para que ela, de fato, auxilie na formação humana em seus diferentes aspectos.

Com isso, entendemos que transformar a formação dos professores numa quimera é um risco; legitimar isso é um erro e apoiar é demasiadamente louco. Projetos emancipadores, democráticos, reflexivos e críticos são coerentes em sua proposição. Formar um professor nesta última perspectiva é investir, às vezes, a longo prazo, no resgate de uma sociedade.

Entendemos que os desafios para formação de professores nas licenciaturas existem e são muitos, principalmente nesse cenário político e nesse contexto de Base Nacional Comum. Apesar de nossa discussão ter se limitado a apenas dois pontos das DCNFP de 2015 e 2019, existem outros que também impactam, sobremaneira, na formação docente em seus aspectos mínimos. Assim, a busca por mudanças, a luta e a resistência é porque, tememos que as licenciaturas, neste cenário político-social, sejam relegadas a terceira margem do rio¹¹.

Referências

AGUIAR, Márcia. Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE. 2018.

AGUIAR, Márcia. Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia. Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE. 2018. p. 8-22.

¹¹ Referência ao conto de Guimarães Rosa – “A terceira margem do rio”.

_____. **Processos históricos nas disputas pela formação de professores.** Projeto de Lives da ANFOPE Nacional, 27 de Julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFZiPe9wWbY>. Acessado em: 27 de julho de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **XIX Encontro Nacional.** Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (Contra) Reformas e Resistências. Documento Final. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado.** 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE) et al. **Contra a Descaracterização da Formação de Professores:** nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. 10.10.2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Moção de repúdio alteração Resolução 02_2015.** Ofício ANPEd 030/2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_1_oficio_anped_030-2019_repudio_alteracao_resolucao_02_2015.pdf. Acesso em 08 de maio de 2020.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 de maio de 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 08 de agosto de 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº 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. Brasília, 2002a.

_____. **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. Brasília, 2002b.

_____. **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. Brasília, 2018.

_____. **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). Diário Oficial da União. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020. Brasília, DF, 2019a.

_____. **Portaria nº 2.167,** de 19 de dezembro de 2019. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, 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. Brasília, 2019b.

_____. **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. Brasília, 2017a.

_____. **Lei nº 13.415,** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2017c.

_____. Congresso Nacional. **Lei 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acessado em: 22 de maio de 2020.

_____. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 09 de janeiro de 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Emenda Constitucional Nº 15**, de 07 de abril de 2015. Tornar permanente o FUNDEB. Aprovado em 21 de julho de 2020.

_____. **Decreto 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. DOU de 10/05/2016, Edição: 88, Seção: 1, Pág 5. 2016.

_____. **CORONAVÍRUS BRASIL**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. 2020. Acessado em: 23 de julho de 2020.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária.

Em aberto, Brasília, v.29, n.97, p.103-118, set./dez., 2016. Disponível em:

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2969/2683>. Acessado em: 23 de julho de 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem Público, equidade e democratização.

Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>. Acessado em: 20 de julho de 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; LEÃO, Gealdo. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, e0224639, 2019, p. 1-24.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0224639.pdf>. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>. Acessado em: 09 de junho de 2020.

'EU, por mim, botava esses vagabundos todos na cadeia, começando no STF', diz ministro da Educação em reunião. G1. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/eu-por-mim-botava-esses-vagabundos-todos-na-cadeia-comecando-no-stf-diz-ministro-da-educacao-em-reuniao.ghtml>. Acessado em: 15 de julho de 2020.

FERRAZ, Roselane Duarte. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, v.7. p. 99-111.

Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9830>. Acessado em 25 de novembro de 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. O contexto da educação, das políticas educacionais e do currículo: percepções a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista FORPROL**. V. 4, n. 1, 2020. p. 5-30.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acessado em: 09 de junho de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acessado em: 09 de junho de 2020.

LINO, Lucilia Augusta. **Que projeto de formação de professores queremos?** Projeto de Lives da ANFOPE Nacional, 20 de Julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L6jD6rzIFK4&t=21s&pbjreload=101>. Acessado em: 22 de julho de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia. Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE. 2018. p. 23-27.

LÜCKMANN, Luiz Carlos; MARMENTINI, Raquel. Políticas de atratividade da profissão docente: quem ainda quer ser professor? In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2015, Curitiba: PR, **Anais [...]** v. 12 Curitiba: PR: PUCPR, 2015. p. 34432-34446.

MEC cortará verba de universidades que fazem "balbúrdia", diz ministro. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/mec-cortara-verba-de-universidades-que-fazem-balburdia-diz-ministro-cjv3s3r1u02cs01ro3dkqrf0a.html>. Acessado em: 15 de julho de 2020.

MINISTRO da Educação diz que universidades federais plantam maconha. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/ministro-da-educacao-diz-que-universidades-federais-plantam-maconha/#:~:text=O%20ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20afirmou,agora%2C%20querem%20process%C3%A1%20Dlo.&text=%E2%80%9CFoi%20criada%20uma%20fal%C3%A1cia%20que,de%20pesquisa%2C%20autonomia%20de%20ensino>. Acessado em: 15 de julho de 2020.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166- DOI:1106.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-DOI:1106.pdf) <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acessado em: 14 de maio de 2020.

SANTOS, Geniana dose; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, 15 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acessado em: 20 outubro de 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. 2018, 34: e214130. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acessado em: 14 de maio de 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **As novas DCN's para a formação de professores**: retrocessos e resistências. Projeto de Lives da ANFOPE Nacional, 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L37ARHWIGeQ>. Acessado em: 15 de junho de 2020.

SOUZA, Juliana de Fátima; BOSCO, Claudia Starling Bosco; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a Residência Pedagógica. **Formação em Movimento**, v.2, i.1, n.3. p.125-144, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/download/114/1.6V3>. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.125-144>. Acessado em: 15 de junho de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”, diz ministro da Educação. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.