



BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FORMAÇÃO): ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A REALIDADE ESCOLAR

Warley Carlos de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Barra do Garças

Odorico Ferreira Cardoso Neto
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Barra do Garças

Egeslaine de Nez
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre

DOI: 10.5281/zenodo.20599991

RESUMO. O presente estudo analisa os projetos antagônicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada verticalmente no Conselho Nacional de Educação (CNE) e a versão construída pela sociedade civil organizada junto às entidades que representam os profissionais da educação brasileira. O objetivo deste artigo é compreender e destacar a concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC direcionada para a Educação Básica que se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-FORMAÇÃO). Do ponto de vista metodológico, o texto resulta de revisão bibliográfica e da análise crítica de documentos legais e infralegais. Os resultados apontam que existem disputas em torno da definição de um projeto curricular para a educação no país, e, em especial, para a formação de professores. Em sendo desta forma, questiona-se o viés pragmatista e reducionista na proposta de formação por competências. As conclusões indicam a necessidade de problematizar a concepção e os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas a fim de ampliar o debate a respeito de sua materialização no sentido da construção de políticas de Estado que favoreçam o equacionamento dos problemas que afetam a educação brasileira, assim como a formação de professores.

Palavras-chave: Currículo; BNCC; Formação de professores; Competências e habilidades; Projetos antagônicos.

COMMON NATIONAL BASE FOR TEACHER TRAINING (BNC-TRAINING): BETWEEN OFFICIAL DOCUMENTS AND SCHOOL REALITY

ABSTRACT. This study analyzes the antagonistic projects of the Common National Curriculum Base (BNCC) vertically approved by the National Council of Education (CNE) and the version built by civil society organized together with entities that represent professionals in Brazilian education. The aim of this article is to understand and highlight the restricted conception of education and curriculum, centered on competences and skills, which structures the BNCC, directed towards Basic Education, which opposes a critical conception of rights and objectives of learning and development, with emphasis to the Common National Base for Teacher Training (BNC-TRAINING). From a methodological point of view, the text is the result of a bibliographical review and a critical analysis of legal and infra-legal documents. The results show that there are disputes around the definition of a curriculum project for education in the country and, in particular, for teacher training. In this way, the pragmatist and reductionist bias in the proposal of training based on competences is questioned. The final considerations indicate the need to problematize the conception and consequences of the implementation of the BNCC in the educational field and in relation to other policies in order to broaden the debate regarding its materialization towards the construction of State policies that favor the equation of the problems that affect Brazilian education, as well as teacher education.

Keywords: Resume; BNCC; Teacher training; Skills and skills; Antagonistic projects.

Introdução

A escola apresenta relação íntima com as relações vividas fora de seus domínios, isso significa dizer que a sociedade transforma a escola, e, por sua vez, a escola muda a sociedade. Essa dialética deve ser levada em consideração no contexto da formação inicial e continuada de professores. Tratando-se, assim, de uma relação histórico-cultural que acaba algumas vezes “embaralhando” o conceito de civilizar e educar.

O primeiro, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2022), se caracteriza como: “fazer sair do estado primitivo: civilizar um povo. Instruir, polir. Tornar civil, cortês. Passar ao estado de civilização, progredir. Tornar-se polido” (p. 1). Esse entendimento foi constituído sociohistoricamente e ficou a cargo da família, ou seja, compreende o ato de dar à criança as possibilidades de viver coletivamente uma vida ligada à urbanidades.

O segundo conceito tem no Dicionário Etimológico (2022) a indicação de que a palavra educar vem do latim *educare, educere*, composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, quer dizer “conduzir” ou “levar”, o qual significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora” (p. 1). O significado do termo é empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, conduzi-las para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo. Nessa direção, o ato de educar criou uma instituição de cunho público para que isso ocorresse: a escola. A educação é uma prática social enraizada no contexto geral da sociedade e inclui como agentes educativos múltiplas instituições.

Diante disso, a educação escolar se difere da educação familiar exatamente em função do conhecimento científico, que todos deveriam ter acesso. O homem moderno deveria agir sobre o mundo se valendo desse conhecimento. Libâneo (1994) explicita que a educação é concebida como uma prática social caracterizada como ação de influências entre os indivíduos e grupos, destinada à existência humana.

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente. Em sentido restrito, ocorre em instituições específicas escolares, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada.

Assim, para Libâneo (1994) é o conjunto das ações, processos influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. Esse seria o sonho da modernidade onde o homem pudesse ser protagonista de sua própria história, construída por meio das diferentes manifestações de ciência no mundo. A apropriação da cultura por parte dos homens faz deles humanos verdadeiramente humanos.

Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas gerações.

Dessa forma, a apropriação das diferentes manifestações culturais se constrói nos tipos de sujeitos, portanto, é na cultura que se constitui. A Educação é um fenômeno

social, pois é parte integrante das relações econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. No Brasil, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa (LIBÂNEO, 1994).

As finalidades e meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados. A formação inicial e continuada de professores passa a ser interesse do estado em função dela mediar a luta de classes, o que prioritariamente se pode dizer que o Estado deseja construir uma identidade única.

Neste contexto, para se analisar qualquer documento necessário se faz à observância das diferentes forças e tensões que estão presentes nas relações. Do ponto de vista metodológico, os estudos aqui apresentados resultam de uma revisão bibliográfica e da análise crítica de documentos legais e infralegais. A reflexão certamente é antes de mais nada uma manifestação de disputa ideológica que, sobremaneira objetiva interpretar uma determinada sociedade. Para Souza (1985), não existem análises sociais neutras ou defende-se os ideários burgueses ou defende-se o trabalhador.

Em sendo deste modo, o texto em questão se apresenta como uma tentativa de identificar, compreender e descobrir sentidos e tendências a partir das relações, que produziram a BNCC, no que tange especificamente à formação de professores com a BNC-Formação. Também aborda qual a circunstância em que a mesma foi gerada na qual se observa uma tendência significativa a um determinado modelo e projeto de educação.

Para compreender esse processo, o artigo está dividido em três partes, além das considerações iniciais e finais que podem ser pontuadas nesse momento histórico. Na primeira, apresentam-se algumas reflexões sobre a conjuntura; na segunda parte, trata-se do direito à educação e a formação do docente; na terceira a abordagem é sobre a formação docente e a BNC-For. É imprescindível levar em conta que são apontamentos preliminares e, ainda o movimento político-científico poderá desenhar algo diferente nos anos vindouros.

Notas sobre a conjuntura

O processo civilizatório, que toma corpo na Revolução Francesa com os ideais de fraternidade, liberdade e igualdade, objetivou que todo homem deveria ser caucasiano,

ordeiro, disciplinado e cristão. Dessa forma, se apresenta uma sucessão de ações que visavam, sobretudo, o controle do corpo. O processo educacional que se universalizou se manifestou como continuidade do processo de controle do corpo que começaria na família, se estendendo aos hospitais, e, por fim chegou à escola. Elias (1994) descreve que tal processo ocorreu em função do silenciamento do corpo, de seus ruídos, impulsos e movimentos. Mas também, a docilização que lhe foi imposta pela disciplina nas fábricas, nas escolas, no exército, nas prisões, nos hospitais, pela máquina panóptica contribuiu para isso.

Gradativamente, a sociedade está em transição para outro modelo de civilidade, que se constitui em outras bases, migrando da coletividade/socialista francesa, para o modelo norte-americano da individualidade com outras bases sociais e religiosas. Entretanto, tal transição não ocorre de forma pacífica, de um lado, tem-se uma parcela da população que demanda que a base francesa deve ser mantida, com base na coletividade acima do indivíduo, com um estado central que serve a população, garantindo o bem-estar a todos.

Do outro, uma base da sociedade que defende o modelo norte americano, constituído por meio de uma política da liberdade, que encontra na elite burguesa brasileira, seus maiores defensores. Esses por sua vez, acastelam que o Estado não deve ser central e o bem-estar não pode ser garantido por ele, mas sim, por cada indivíduo, por meio de seu esforço. Himmelfarb (2011) expõe que o público não pertence mais a coletividade, mas ao indivíduo, portanto, o acesso à educação, à saúde e a assistência social devem ser “dificultadas” para a maior parte da população.

Sumariamente, ocorre uma transformação nas relações da sociedade, educação e trabalho, que mudaram significativamente esse novo processo civilizatório, que traz em seu bojo a “fé cega” na tecnologia para construção de um novo homem, resultando num capitalismo novo.

Coggiola (1996) considera que:

a crise não é, como querem alguns, um processo de reestruturação tecnológica. Supor que um “milagre tecnológico” (ou nova tecnologias) tirará o capital da crise, é esquecer que o capitalismo é um sistema de produção de valores (isto é, de mais valia), cuja relação no mercado faz ruir o conjunto do sistema (qualquer que seja seu nível tecnológico); é esquecer que o capital é uma contradição em processo de cair no “fetichismo tecnológico” (p. 196, grifos do autor).

A transição anunciada desvia o sentido do trabalho, como elemento de produção cultural. Para Marx (2011) é pelo trabalho que o homem constrói/domina a técnica, e, transforma a natureza, o que em última instância, modifica a existência humana. Diante disso, o trabalho deixa de ser a base da construção cultural e, como consequência a educação deixa de ser o ensino da ciência pautada no entendimento das relações vivenciadas no contexto social. A ciência vem sendo gradativamente substituída pela virtualização da informação por meio da internet.

O exposto explicita uma crise na sociedade ocidental, isto significa que o modelo francês de construção ideológica que até então reinava no mundo, passa a ser ameaçado pelo modelo norte americano de socialização. O primeiro (francês) prima pela coletividade, pela intelectualidade, o sujeito completo é aquele de lida bem com a literatura, com a arte, com as atividades corporais, com a culinária, e consecutivamente com uma educação mais erudita. Por outro lado, o modelo norte americano, prima pela individualidade e pela crença cega na tecnologia. Além das características já mencionadas, pode-se acrescentar uma mudança nos princípios: a primeira defende a constituição do homem cristão; já a segunda, defende a constituição do homem protestante (HIMMELFARB, 2011).

Duarte (2003) explicita que em tempos de flexibilização do trabalho, marcados por mudanças tecnológicas e pela recomposição do sistema produtivo, o conhecimento assume papel relevante no contexto ideológico da sociedade capitalista. Deste modo, há um revigoramento da valorização da educação para o desenvolvimento das nações, voltando esta ao cerne das discussões políticas e econômicas.

Especificamente com relação às políticas de Estado e de Governo¹ é importante salientar que auxiliam na compreensão de em quais bases a sociedade vai caminhar, isto é, objetivamente se orienta para civilizar o indivíduo, e, assim, o Estado assume algumas vezes o papel da família. Como prejuízo, decorre a ausência do conhecimento científico para que o indivíduo possa se posicionar criticamente na sociedade.

Enquanto política de governo, o neoliberalismo tem sustentado a implantação das políticas globais, assim tem-se um novo capitalismo, que altera significativamente as

¹ Bianchetti (2009) esclarece que o governo quando assume sabe que o seu período de permanência tem duração limitada e assenta suas ações em políticas que desejaria ver implementadas. Porém, quando vê que seu governo está se extinguindo, busca de todas as formas desencadear estratégias para garantir que “[...] aquela que era uma política de governo, limitada portanto no tempo ao *seu* governo, se torne uma política de Estado, isto é, ganhe caráter de política permanente (p. 37 – grifo do autor).

relações de trabalho, dentre elas, o trabalho docente. O trabalho docente é parte integrante do processo educativo, isto porque a educação é um fenômeno social e universal, Libâneo (1994) considera uma atividade humana necessária à existência e funcionamento das sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades e prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

Coggiola (1996) realiza afirmações pertinentes sobre as “ditas” políticas neoliberais,

[...] especialmente aquelas destinadas a varrer as conquistas históricas dos trabalhadores (reajustes automáticos de salários, estabilidade no emprego, educação laica e gratuita, acesso [...]), constituem claramente uma tentativa de descarregar a crise do capitalismo nas costas do trabalhador. As privatizações, fechamento de empresas, bloqueios à produção, destruição dos serviços públicos, não expressam uma ideologia determinada, mas vinculam o método fundamental do capitalismo para sair da sua crise e reconstituir suas margens de lucro: a destruição do potencial produtivo historicamente criado pela sociedade, que torna evidente o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas sociais e as relações de produção vigente. Essas políticas exprimem uma sociedade orgânica do capitalismo em período de crise (p. 196).

As características elencadas distanciaram o homem e a natureza, em especial, o homem e o conhecimento. Assim, o mundo passou a coexistir com base em um dilema, os civilizados de um lado e, esses estão prontos a receber a educação escolar científica; e, os incivilizados do outro, a esses a educação científica escolar não seria um benefício. A grande consequência desse distanciamento foi a relação com o tempo, que anterior a esse momento histórico era considerado o tempo da criança/do indivíduo.

Amalgamado a essa crise de paradigmas na atualidade, o modelo neoliberal de gerir a política e a economia, tem como princípio básico a constituição de uma “legião” de desempregados, deste modo, o medo está entranhado nessa nova estrutura social. A celeridade tecnológica atribui a tudo e a todos a obsolescência. Torna-se velho com uma velocidade nunca antes vista, assim como, a tecnologia o trabalhador também se torna obsoleta, o que o mercado neoliberal chama de trabalhadores desqualificados. Mesmo que os indivíduos possuam duas graduações e especializações, ainda assim, rotulados como obsoletos. A insegurança em todos os espaços sociais vigora com eficácia, sobretudo, nas camadas mais pobres da sociedade.

Consoante a essas mudanças citam-se também as mudanças legislativas do trabalho, a diminuição dos postos, tanto públicos quanto na esfera privada. O desmantelamento do setor público estatal, enfim, a privatização do estado preconizada

pelo modelo neoliberal, que gera um novo conceito nas relações com base na flexibilização, que pode ser vista e entendida por dois caminhos. O primeiro, com base na terceirização do trabalho e se baseia na necessidade de atender de forma cada vez mais individualizada a prestação de serviços (CHESNAIS, 2013).

O segundo, tem a teleinformática como representante da expansão flexibilizada, oriunda da junção entre os novos sistemas de comunicação por satélite e a cabo, as tecnologias da informação e a microeletrônica. Segundo Chesnais (2013) esse movimento permite o deslocamento do trabalho cotidiano das empresas, sobretudo, nas indústrias, principalmente aqueles que dependem fortemente da informática, além de gerar uma fragmentação do trabalho.

Os cenários desenhados pelas políticas neoliberais apontam na direção de um enorme enfraquecimento da educação, sobretudo, a pública, corroborando para um esvaziamento do conhecimento científico. No Brasil, os governos Lula e Dilma do Partido dos Trabalhadores construíram de 2003 a 2016, o pressuposto de que a educação é bem público, “um direito subjetivo de todo cidadão, uma política pública de responsabilidade do Estado, estratégica e imprescindível para o novo projeto de desenvolvimento da nação” (MERCADANTE e ZERO, 2018. p. 24). Todavia, o presidente atual (Bolsonaro) baseia-se no senso comum, pautando a educação brasileira em estratégias desenvolvidas em outros países e transplantando políticas globais universalizantes, sem reconhecer a identidade nacional (NEZ, CARDOSO NETO e SOUZA, 2021).

Não é possível concluir essas notas sobre a conjuntura sem comentar que o ano de 2020 marcou a história da humanidade com uma pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença COVID-19. O panorama internacional mostra uma situação complexa, mesmo as grandes economias mundiais sentiram seus efeitos e mostram sinais de fragilidade. Harvey (2020) expõe que embora tenha havido no início uma desaceleração imediata nos mercados financeiros globais, levou apenas alguns meses para que estes se reorganizassem e as formas de organização do trabalho pudessem ser viabilizadas em modo de teletrabalho.

Žižek (2020) considera que a epidemia atravessa o Brasil em meio a uma crise econômica e a uma divisão social organizada pela gramática paranoica da produção de inimigos e da autopurificação. Segundo Fernandes (2020) desdobra-se o contexto sócio-histórico, econômico e cultural na atualidade nos seguintes elementos: aumento das desigualdades sociais; despolarização da política; desintelectualização e

obscurantismo científico e religioso; privatização do espaço público; desqualificação da educação pública e dos docentes; e existência de violência simbólica e física contra a diversidade de gênero, etnia e culturas.

No sentido de refletir sobre o impacto da BNCC no cotidiano escolar, levando em consideração esse contexto, esse estudo busca romper com o discurso que afirma que a educação não possui relação com os valores morais e éticos da sociedade. Na próxima sessão, se discute a educação como direito, mas não qualquer educação, defende-se uma educação socialmente referenciada, com qualidade social para a classe trabalhadora.

O direito à educação e a formação do docente

Somos excluídos a partir de uma condição real de inclusão da qual não fazemos parte, somos discriminados ou apartados. Talvez até mesmo tornados invisíveis (SPOSATI, 2001, p. 76).

Nessa conjuntura de transição do processo civilizatório e ressignificação dos sentidos do trabalho, a educação desponta como direito “de todos” e legalmente de responsabilidade do Estado e da família, com “coparticipação” da sociedade (BRASIL, 1988). A compreensão do verdadeiro sentido da expressão direitos humanos é necessária para superar preconceitos e evitar desvirtuamentos. Dallari (2014) discorre sobre as diferentes culturas e os pontos de vista que podem ser observados e a importância dos direitos nesse contexto e destaca: “As pessoas humanas, titulares dos direitos humanos são iguais em valor, direitos e dignidade” (p. 7).

Dallari (2004) analisa os fatores que influenciam na formação dos direitos fundamentais dos indivíduos, tais como: solidariedade, cidadania, liberdade, diversidade cultural, entre outros. Além disso, enaltece a importância de que todos os direitos são essenciais para que os cidadãos tenham uma vida digna, incluindo a moradia, a educação, a saúde e o trabalho. Isso porque o trabalho permite o desenvolvimento da capacidade física e intelectual, conviver com outros seres humanos e realizar-se como pessoa. “Por isso o trabalho deve ser visto como um direito de todo ser humano” (p. 50).

Diante disso, fundamental se faz o registro de que o professor assim como todo indivíduo busca aperfeiçoamento e aprimoramento, para isso se faz imprescindível pensar na formação desse profissional, para além da técnica, mas pautada na formação cultural. Morais e Henrique (2017) defendem que,

O trabalho docente, neste contexto, é parte integrante do processo educativo mais global, no qual os membros da sociedade têm o direito de serem preparados para o exercício da cidadania e qualificados para o trabalho. Assim, pensando no profissional da educação escolar que tem papel fundamental nesse processo de formação, a Constituição assegura a valorização desses profissionais da rede pública, assegurando o direito a plano de carreira, piso salarial nacional e condições de trabalho (p. 268).

Cabe à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, conforme aponta artigo 22 da Constituição Federal. Vieira (2011) compreende que a Constituição de 1988 consagra o estado de direito democrático e cita a política educacional a ser implementada no país. Essa política é amplamente esclarecida, levando em consideração os inúmeros artigos do texto constitucional e seus vínculos com os tratados internacionais anteriores e vigentes no período. Na atual legislação este direito é tratado especificamente na Seção I, do Capítulo III nos seguintes artigos:

Quadro 1 – Artigos que versam sobre a Educação na Constituição Federal de 1988

ARTIGOS	DESCRIÇÃO
205	Finalidades da Educação
206	Princípios Básicos do Ensino
207	Autonomia das universidades
208	Educação Básica obrigatória
209	Condições para o Ensino Privado
210	Organização Curricular do Ensino Fundamental
211	Regime de colaboração
212 e 213	Recursos Financeiros para a Educação
214	Plano Nacional de Educação (PNE)

Fonte: Adaptado da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Conforme sua obrigatoriedade e funcionalidade, a Constituição Federal não desenvolve e nem aprofunda reflexões a respeito da formação do professor. É na Lei N°. 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação, que se propõem algumas discussões voltadas especificamente para essa temática. Em seu título VI - profissionais da educação - no artigo 62 delimita a formação inicial de professores em cursos de licenciaturas como formação mínima para exercer o cargo de docente na Educação Básica. Outros artigos da lei versam sobre formação inicial, formação continuada, valorização docente, plano de cargos e carreira, dentre outros.

O artigo 61 da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vaticina que os profissionais da educação escolar são aqueles:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas [...];

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. [...] (BRASIL, 1996, p. 25).

Na esteira legal, as metas do Plano Nacional da Educação (PNE) que tratam da formação e valorização de professores da Educação Básica (em alguns estados brasileiros, entre eles: Mato Grosso, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, entre outros, a nomenclatura se intitula profissionais da educação) são a 15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores), 17 (Valorização do Professor), 18 (Plano de Carreira Docente).

As políticas públicas se caracterizam como redistributivas, distributivas e regulatórias. O PNE é uma política pública regulatória, tendo como referências a Constituição Federal e a LDB vigente. A LDB, em especial, direciona as políticas públicas distributivas e redistributivas no que concerne à educação brasileira.

Há uma expressa recomendação nessas metas a respeito dos professores, entretanto, nem sempre os municípios e os estados a viabilizam. No que tange à formação docente, no início do 7º ano da vigência do PNE, os representantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresentaram em junho de 2019 um relatório em que apontam que 15 metas ainda não foram cumpridas. Demonstram, ainda, existirem discrepâncias profundas entre regiões do país e entre escolas das áreas urbanas e rurais.

Os resultados obtidos apontam que a situação está distante do estipulado pela meta 15 do atual PNE - que demonstra a necessidade de se ampliar esforços quanto às políticas para formação superior de professores nas áreas de conhecimento compatíveis com as disciplinas que lecionam - incluindo os professores que já estão em atividade docente.

A formação de professores é uma das principais medidas que garantem uma educação de qualidade. Sawaia (1995) menciona que, “conhecimento, ação e

afetividade são elementos de um mesmo processo, o de orientar a relação homem com o mundo e com o outro” (p. 164). Portanto, debater por meio de políticas públicas a equidade e a garantia de uma educação de fato e de direito para todos, que garanta a qualidade social é papel fundamental da universidade, dos organismos internacionais e da população em geral.

Foi observado no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) que houve avanços, tais como: número de professores da Educação Básica com Educação Superior cresceu 12,9 pontos percentuais. Todavia, há desafios que devem ser considerados: em 2018, 37,8% dos docentes não possuíam titulação em grau superior compatível com as disciplinas que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso também ocorreu com 29,2% dos professores do Ensino Médio.

Os dados do anuário (2019) acrescentam o predomínio da rede privada na formação de professores: 70,4% dos concluintes de cursos de graduação da área da educação se formaram fora do sistema de universidades públicas. É notório que a universidade gera e gerencia capital científico e cultural essenciais para o modo de produção capitalista, além de atuar como formadora de quadros orgânicos das classes dominantes. Também atua politicamente para a reprodução da divisão das classes sociais.

Para Nez e Souza (2019) no momento atual em que vem se implementando um Estado mínimo, que reduz o investimento público em direitos sociais de modo geral, como vem acontecendo sorrateiramente ao longo dos últimos anos, privatizar as universidades significaria acabar com uma das poucas oportunidades de mobilidade social, de elevação de escolaridade e de conhecimento. Isso também vale para os futuros professores, garantir o acesso dos licenciandos nas universidades públicas é ponto de pauta para a permanência dos mesmos nas instituições formadoras.

A III Conferência Regional de Educação Superior (CRES) que ocorreu em 2018 foi uma oportunidade de reforçar os direitos que os indivíduos possuem. Teve como compromisso a decisão de construir um futuro de prosperidade e bem-estar para os países da América Latina e o Caribe. Os documentos resultantes da conferência sinalizam a “[...] afirmación de que el conocimiento es un *derecho humano universal* y un *bien público y social*, por lo cual el Estado debe garantizar su democratización [...]” (CRES, 2017, p. 2 – grifos nossos). O que reforça o que já constava na CRES 2008, “A Educação Superior é um *bem público social*, um *direito humano* e universal e um dever do Estado. Esta é a convicção e a base para o papel estratégico que deve assumir nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região” (p. 1 – grifo nosso).

Enfim, se o direito à educação é um direito social, proposto na Constituição Federal e em documentos internacionais como a CRES, esses garantem a vida em sociedade, a participação na riqueza coletiva, e possibilita ao estado democrático reduzir as discrepâncias existentes na sociedade capitalista.

A Educação funciona como um meio para atingir tal fim, conseqüentemente a formação de professores se torna papel fundamental nesse processo. Nessa direção, a próxima sessão desse estudo, expõe elementos sobre a formação de professores e a discussão da BNCC e da BNC-For, compreendida nesse momento como uma política regulatória da educação brasileira.

A formação de professores e a BNC-For

a criação das políticas nacionais é inevitavelmente, um processo de 'bricolagem'; um constante processo empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e textos (BALL, 2001, p. 102 – grifo do autor).

A proposta da BNCC começou a ser formulada ainda no primeiro semestre de 2015 (governo Dilma) com a participação de representantes de associações científicas de diversas áreas do conhecimento, de universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como de representantes da classe empresarial, organizados no Movimento pela Base Nacional Comum (ALBINO e SILVA, 2019).

Em meio a uma a uma disputa entre o governo federal, movimentos e associações que se opuseram a validação da BNCC, foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui e orienta sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Entretanto, os movimentos e associações se opuseram à maneira como a BNCC foi aprovada, a justificativa desse posicionamento se deve ao fato de que

O Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou, em processo marcado

pela falta de diálogo com as entidades do campo educacional (atitude adotada de forma reiterada no atual Governo e na atual composição do Conselho), duas resoluções – Resolução 02/2019 e Resolução 01/2020 – que descaracterizam essa formação e a submetem à BNCC. Também foi assim a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da BNCC – em dezembro de 2017; a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018, a BNCC para o Ensino Médio, ambas homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) de forma rápida, a primeira no mesmo dia e a segunda na semana seguinte (CONFEDERAÇÃO, 2021, p. 64).

Apesar do texto se apresentar como conquista prevista em Lei, desde a Constituição Federal de 1988 e da LDB, faltou explicitar como fazer, pensar e agir levando em conta os maiores interessados. A BNCC, segundo Aguiar e Dourado foi aprovada (2018, p. 7),

[...] pelo CNE a partir de documento do MEC, consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o *impeachment* da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino. Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada a concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE.

A Base Curricular Comum publicada pelo MEC evidencia que as competências norteiam as ações previstas para a Educação Básica no país, assim como o desenvolvimento de conhecimento e habilidade específicas. O documento enfatiza que o modelo formação inicial e continuada de professores deve se fundamentar nas competências. Os movimentos e associações realizam críticas profundas, por acreditar que esse conceito além de ser polissêmico, possui diversas matrizes epistemológicas. Então, a depender da opção epistemológica escolhida para interpretar tal conceito, chegar-se-á a lugares completamente diferentes. A esse respeito assevera Rios (2008),

[...] a referência às competências, no âmbito das propostas de alguns teóricos *parece indicar* um movimento de maior flexibilidade a formação rompendo com modelos fechados de saberes e disciplinas. Entretanto, quando apropriado pelas propostas oficiais, percebe-se que corre o risco de *atender somente a uma nova moda*, mantendo-se no discurso, uma vez que não se tem alterado, condições concretas do contexto educacional (p. 85 – grifos nossos).

A compreensão do conceito de competência exposta no documento, se apresenta

como uma palavra de ordem, um *slogan*, que se apresenta no “vazio” de significado, o que deixa os professores completamente perdidos na expectativa de como transformá-lo numa ação pedagógica. Cada unidade escolar, o interpreta de acordo com suas condições, o que via de regra, sinaliza de forma objetiva e concreta um verdadeiro “caos” nas relações pedagógicas.

Nessa direção, a lógica contida nas competências, expõe que a formação do professor somente ocorre num cenário em que a ação é o único elemento balizador. Dessa maneira, o professor fica preso a um presentismo obscuro, ou seja, numa lógica de aprender a aprender e/ou do aprender a ensinar², sem realizar nenhuma aproximação a estudos que realizam reflexões críticas sobre a educação. Isso transforma o professor em tarefeiro da educação. Tal processo contamina o ambiente escolar, moldando a dependência aos especialistas e as seus materiais.

A esse respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP), publicadas em 2001, não trazem para o cenário de formação de professores nada de novo, permanecem separando ação de reflexão, que em decorrência disso, retira do professor a capacidade de pensar sobre sua prática, ou seja, de produzir teoria. Diante disso, a possibilidade de realizar a relação tão necessária ao processo de ensino aprendizagem baseada entre o aprendizado escolar e a vida, fica inviabilizada nesse modelo de educação. Resta ao professor à aplicabilidade de apostilas pensadas por profissionais de outras áreas do conhecimento como médicos, psicólogos e assistentes sociais, para mencionar alguns, o que coloca o professor de auxiliar desses profissionais.

Santos e Pereira (2016) fazem críticas ao que chamam de tentativa da padronização de currículos com a publicação da BNCC. Nota-se que:

A proposta de uma BNCC termina sendo uma medida inócua, pois a experiência tem mostrado que os professores, com raras exceções, não consultam os documentos oficiais para preparar suas aulas. Outras medidas são necessárias para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, que incluem desde a melhoria dos prédios e equipamentos escolares até a melhoria da carreira, do salário e da formação dos professores. Docentes bem qualificados são indispensáveis para a democratização da educação, contribuindo para que as crianças e jovens das camadas populares possam ter uma trajetória escolar mais longa e sem grandes percalços (p. 288).

² Influência teórica que teve sua origem na década de 90 na publicação da missão internacional sobre educação para o século XXI intitulada: “Educação um tesouro a descobrir”, que se reverberou no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A assertiva clareia a lógica sugerida na BNCC que é a de equalizar as escolas brasileiras a outros modelos de educação, sobretudo, o norte americano, que claramente alinha os processos educacionais ao mercado de trabalho. Assim, caberia a escola formar a mão de obra que o mercado precisa e não mais formar sujeitos que consigam interpretar a realidade, fugindo de indicações que há tempos vem sendo desenhadas e trabalhadas na formação por meio de muitos autores, entre eles, especialmente, Freire (1987, 2001, 2004).

Para tanto, a pauta econômica é a única a ser assegurada por um estado com características gerencialistas, agenda implantada por meio da violência assegurada pela truculência e irracionalismo que garantem a manutenção dos ganhos financeiros aos blocos do poder. Estes por sua vez advogam que é possível a existência de um estado sem inteligência, Leher (2019) comenta que:

Nos últimos anos a modo de pensar essas interações ocorrem em espaços em que o uso autônomo e crítico da razão é interdito, como as correntes pentecostais e neopentecostais, atuando, em acepção gramsciana, como partido capaz de ganhar as massas populares para o aprofundamento do ultraneoliberalismo, tempo em que a destruição dos direitos sociais é difundida como virtude (p. 20).

Para tanto, é fundamental ao governo atual varrer da sociedade e, sobretudo, da universidade o marxismo cultural. Na direção de explicar tal situação Marx (2011) afirma: “a circulação do dinheiro como capital tem seu fim nele mesmo, pois é somente por esse movimento que o valor continua a se valorizar”, (p. 156-157). O ultra neoliberalismo trás em seu bojo, o que Mbembe (2018), conceituou como necropolítica, o que reforça e intensifica nossa dependência às políticas externas e subalternas aos Estados Unidos da América.

Nesse ajuste do capital, a educação escolar pública entrou no ciclo do capital, isto é: dinheiro, mercadoria, mais-valia, dinheiro, o que via de regra transforma a educação em mercadoria e, obviamente para o capital tem que produzir lucros (CHESNAIS, 2013). A mercantilização da educação encontrou terreno fértil nessa premissa:

A mercantilização é impulsionada pelos fundos de investimentos que promovem abertura de capitais tudo isso lastreado pelo fundo público auspiciado pelo programa universidade para todos (PROUNI), que concedeu isenção tributária para o setor educacional especificamente com fins lucrativos e pela inversão direta de recursos nas privadas mercantis por intermédio do financiamento estudantil (FIES) (LEHER, 2019, p. 20).

Os argumentos apresentados oferecem a direção de compreender que a lógica de criar um currículo único para educação brasileira não representa uma crise, mas sim, um grande projeto de sociedade, que começa a ser gerado ainda na década de 1990. Toma corpo após o golpe jurídico institucional de 2016 na sociedade brasileira, que permite o retorno ao MEC dos ideários do governo com base de raciocínio na privatização. Nez, Cardoso Neto e Souza (2021) identificam por meio de dados levantados de 2003 a 2016, aconteceram avanços significativos, entretanto, com o golpe jurídico midiático, que derrubou o governo Dilma, acendeu ao poder um misto indigesto de um nazifascismo que colocou a “terra redonda” em transe.

Após esse golpe político-ideológico de 2016 que proporcionou a solidificação do ultaneoliberalismo, que possui como característica um aumento significativo do exército de reserva, que se impõe por meio da construção e da administração de um exército de desempregados, ficou mais complicado pensar na formação humana.

Desta maneira, pensar em formação de professores na atual conjuntura brasileira é pensar em mudanças dos diferentes cenários que compõem a formação desses. Ao unificar o currículo ataca-se a parte “mais humana” da educação, ou seja, sendo a educação um ato humano pensado e sistematizado por seres humanos para outros seres humanos, ao retirar-se a humanidade do currículo, tira-se da relação entre educando e professor a capacidade de produção técnica-científica, enfim, a capacidade de teorizar e atuar numa determinada realidade.

Juntamente ao golpe de 2016 a eleição da atual gestão federal foi acelerando o processo, por meio de diferentes ações de ajustes econômicos que estão pouco a pouco se materializando. A esse respeito Taffarel (2020) explicita:

(1) Emenda Constitucional (EC) 95/ 2016“Teto dos Gastos”, que estabelece novo regime fiscal e restringe gastos públicos por 20 anos, valendo até 2036, atingindo investimentos na saúde e educação;

(2) na terceirização sem limites (Lei N.º 13.429,2017), nas contrarreformas Trabalhista e da Previdência (EC (LEI N.º 13.429, 2017) N.ºAdministrativa;

(3) na contra reforma em que o governo, em lugar de valorizar a melhoria da gestão dos serviços públicos, propõe diversas reformas com o nítido propósito de esvaziar o serviço público, como são os casos das Propostas de Emenda à Constituição – PEC n.º 186 e n.º 188, além da MP 922/2020. Essas medidas estão divididas em, pelo menos, três Projetos de Emenda Constitucional: PEC emergencial, que visa medidas permanentes de controle do crescimento das despesas; PEC do Pacto Federativo, a qual objetiva criar medidas de ajustes fiscais; PEC dos Fundos Públicos, que visa à revisão e extinção de fundos públicos bem como medidas para privatizar 17 empresas estatais;

(4) no “Plano Brasil Mais”, governo de Jair Bolsonaro, encaminhado por

Paulo Guedes, em 05 de novembro de 2019, para ser aprovado pelo parlamento brasileiro, que prevê Projetos de Lei para desvincular, desobrigar, desindexar, desestatizar/privatizar o orçamento e as empresas estatais. O plano pretende alterar as funções sociais do Estado Brasileiro, com redução de gastos obrigatórios, objetiva alterar também regras do pacto federativo e revisar fundos públicos. Essas medidas trarão consequências nefastas e destrutivas no âmbito da Educação Física, seja como formação de professores, como conteúdo do Ensino Fundamental e Médio, seja como Política Pública de desenvolvimento científico e tecnológico, educacional, de lazer e do esporte competitivo de alto rendimento; e,
(5) o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e Renda diante dos impactos da -195, COVID denominado por Rodrigo Maia como a “Economia de Guerra”, que previa suspensão de contratos trabalhistas, renda emergencial e redução das horas de trabalho, (p. 02 – 03 – grifos do autor).

O excerto auxilia na compreensão do desmonte associado ao processo de privatização da educação pública brasileira, materializado com a aprovação da BNC-For, que primeiro mantém os professores presos ao cotidiano escolar, apregoando que a formação inicial e continuada devem estar articuladas ao trabalho, o que retira o básico da formação que é o conhecimento científico.

Dessa maneira, a educação se resumiria a um banco de dados, que quando necessários, todos buscariam para responder questões cotidianas, o que equivale dizer que professores e alunos estariam em pé de igualdade, a hierarquia dada pelo conhecimento científico adquirido pelo professor ao longo de sua formação, ficaria perdido no tempo e espaço, isso significa o fim da epistemologia.

Assim, os professores em formação inicial não serão formados com base em conhecimentos científicos que deem a ele condições de intervir em sua realidade concreta como humano. Sua formação continuada o investirá apenas do cotidiano e, uma vez emergido nesse cotidiano, não verá saída ou condições de produzir conhecimento. Esse processo se ancora numa tendência empresarial da educação e, de forma cruel, impõe a desintelectualização dos professores, que pode facilmente ser exemplificada com a tendência da Educação à Distância (EAD) nas plataformas oficiais do governo federal.

Malanchen (2015) realiza afirmações pertinentes ao questionar as políticas e estratégias sobre a cooperação pública, cooperação ou dominação intelectual e, ao analisar a regulamentação da EaD e o novo modelo de formação docente. Detecta que duas ações são enfatizadas: uma que torna imprescindível o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e outra que indica a parceria entre público-privado, sendo incentivada pelas orientações de organismos internacionais. Isso estimula a formação de professores fora das universidades, preferencialmente em serviço, para

Isso demonstra que mesmo com uma discussão densa e presente nos últimos anos no Brasil, o governo federal escolheu o caminho menos plausível na BNCC e na BNC-For. Ainda que os caminhos apontem que para origens e necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas desiguais, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Segundo Taffarel (2020) tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade, inferiorizando alguns perante outros. É preciso reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades plurais de experiência curricular a alunos diferentes/desiguais para promover a equalização social e a redução das desigualdades sociais.

Conforme Portelinha e Sbardelotto (2017) já sugeriram desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, que foram instituídas pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a temática continua a exigir dos pesquisadores e instituições envolvidas, esforços no sentido de interrogar, analisar, interpretar essa diretriz e seus desdobramentos. Isso permite que se compreenda o contexto, as intencionalidades, as decorrências e contribui para identificar a racionalidade implícita na política de formação de professores.

Considerações finais

O campo educacional, sobretudo, a área da formação docente vem sendo sistematicamente alvo de mudanças significativas oriundas das tensões entre interesses dos burgueses e da classe trabalhadora. Esse artigo apresentou uma discussão teórica realizada a partir de um conjunto de leituras e reflexões acerca da temática - educação, escola e currículo - em suas distintas manifestações históricas concretas relacionadas as principais formulações acerca da construção curricular da BNC-For.

Nessa direção, é evidente que a BNCC destinada à formação de professores, aumenta o abismo entre os ricos e pobres, por dar garantia de uma formação “pobre para os pobres” e uma formação “rica para os ricos”. Dessa forma, os cargos de comando da sociedade seriam herança; e, os subempregos, destinados ao restante da população. Ainda, é necessário fazer resistência à lógica adaptativa e conformista ao mundo do trabalho impressa no documento.

Ao contrário disso, advoga-se que o conhecimento escolar deve dar garantia aos jovens quando adultos à participação ativa como sujeitos autônomos na vida social, política e cultural e ainda, que possa ser inserido de forma crítica no mundo. Contudo, é

evidente que as modificações e implementações no cenário de formação de professores, estão marcadas pelas mudanças e exigências do mundo do trabalho contemporâneo, compreendendo assim, sua lógica de empregabilidade e de flexibilidade inerente aos novos processos produtivos.

Nesse sentido, é visível a transformação da educação em mercadoria e investimento lucrativo, ambos são desenvolvidos para fins semelhantes e juntos têm contribuído significativamente para aumentar as distâncias sociais. A esse respeito Marx assevera: “a transformação da base econômica altera mais ou menos rapidamente, toda imensa superestrutura” [...] (2007, p. 25). Ao ser considerada tais alterações, há que se distinguir entre alterações materiais, as condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas. Isso significa dizer que as formas ideológicas pelas quais os seres humanos tomam consciência do mundo levam essa consciência às últimas consequências. Portanto, não se pode mudar uma ideologia burguesa por outra identitária. É necessário mudar as condições materiais concretas da existência humana que a constituem.

Diante do exposto, é fundamental reafirmar as conquistas já realizadas pelas entidades que historicamente garantiram uma educação de qualidade ao trabalhador, assim, reafirmamos que os fundamentos da teoria pedagogia histórico-crítica (MARTINS e DUARTE, 2010) para a formação de professores e os princípios do Projeto de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018) dos quais se destacam:

- formação inicial (presencial) em nível superior; e, a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira;
- transformação do sistema educacional que exige e pressupõe uma articulação com a mudança estrutural e conjuntural, visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;
- gestão democrática da educação integrante da democratização da sociedade brasileira;
- autonomia universitária;
- reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- defesa da universidade e suas faculdades de educação como *lócus* prioritário para a

formação dos professores que atuam na Educação Básica;

- superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
- princípios de uma base que apresente os seguintes elementos: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica nas lutas articuladas com os movimentos sociais; gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar; incorporação da concepção de formação continuada, visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas dos espaços educativos; avaliação permanente dos cursos de formação de professores como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

Esses são instrumentos de resistência aos processos de desqualificação dos professores e com essa concepção e fundamentos, demarca-se o campo defendido no enfrentamento às propostas que desumanizam a educação, sobretudo, os professores.

Dessa forma, defender projetos históricos de formação humana de professores que possibilitem a superação do modelo atual e proporcionar reflexões para construir um projeto coletivo é fundamental para a superação do ultraneoliberalismo e que possa garantir a emancipação humana.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.

137-153, jan./mai. 2019. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/0>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ANFOPE. **Políticas de formação do magistério: ANFOPE em Movimento**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

ANTUNES. R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANUÁRIO brasileiro de educação básica 2019. Disponível em:
<https://sinapse.gife.org.br/download/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2019>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico pedagógico. BIANCHETTI, L; SGUISSARDI, V. (orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil 1988**. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2017. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1F1C3qrC0h1CJ29B03hyExT9ZHU61NMLI/view>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Guia de implementação da base nacional comum curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
<https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação N. 9394/1996**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N. 1: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N. 2: define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum**

para a formação inicial de professores da educação básica (Bnc-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CHESNAIS, F. As raízes da crise econômica mundial. **Em pauta**, 2013, n. 31, v. 11, p. 21-37.

COGGIOLA, O. Neoliberalismo, futuro do capitalismo? KATZ, C.; COGGIOLA, O. (orgs.). **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

CONFEDERAÇÃO Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/901/pdf>. Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018. Acesso em: 12 nov. 2021.

CRES. **Declaração da conferência regional de educação superior da América Latina e do Caribe 2008**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CRES. **Declaração de Buenos Aires**. Disponível em: http://iec.conadu.org.ar/noticias/coloquio-regional-balance-de-la-declaracin-de-cartagena-y-aportes-para-la-cres-2018_103. Acesso em: 14 nov. 2017.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO/MEC, 1996.

DICIONÁRIO etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/> Acesso em: 05 jan. 2022.

DICIONÁRIO online de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/civilizar/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N.; RIBEIRO, V. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERNANDES, C. M. B. **Currículo e internacionalização da educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 9 jun. 2020. [live]. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebnaweb/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). **Caderno virtual: CONAPE 2022**. Disponível em: [file:///D:/Downloads/caderno_virtual_conape_2022_v04%20\(4\).pdf](file:///D:/Downloads/caderno_virtual_conape_2022_v04%20(4).pdf). Acesso em: 16 nov. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. **Formação de professores**. Disponível: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecer_fcd_cne_maio_2020.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, M. et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

HIMMELFARB, G. **Os caminhos para a modernidade: os iluminismos britânico, francês e americano**. Trad. Gabriel Ferreira da Silva. São Paulo: É realizações, 2011.

LEHER, R.. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALANCHEN, J. **Política de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopolítica, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MARTINS, L. M.; DUARTE, M. (org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MERCADANTE, A.; ZERO, M. (orgs.). **Governos do PT: Um legado para o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Formação docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial . **Holos**, v. 8, 2017, p. 264-274.

NEZ, E.; CARDOSO NETO, O. F.; SOUZA, W. C. Brasil entre o passado e o futuro: o que temos e o que queremos. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 28, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63665>. Acesso em: 9 jan. 2022.

NEZ, E.; SOUZA, W. C. A prerrogativa do direito na conferência regional de educação superior da América Latina e do Caribe (CRES) 2018. **Educação e fronteiras on-line**, v. 8, n. 23, p. 96 – 110, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/issue/view/373/showToc>. Acesso em: 29 dez. 2021.

PORTELINHA, A. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49, jul./dez. 2017.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. L. de C. P.; PEREIRA, J. E. Diniz. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno CEDES**. v. 36, n. 100, 2016, p. 281-300.

SAWAIA, B. B. (orgs.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense/EDUC, 1995.

SOUZA, H. V. de. **Como se faz análise de conjuntura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SPOSATI, A. A inclusão social e o programa de renda mínima. **Serviço social e sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 66, a. XXII, jul. 2001.

TAFFAREL, C. N. Z. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: a disputa nos rumos da formação. **Revista fluminense de educação física**, Ed. com., v. 1, a. 1, dez. 2020. p. 01 -16.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ŽIŽEK, S. **Pandemia**: Covid-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.