

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

MARAIANE PINTO DE SOUSA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NEOLIBERAL: PROJETOS E
DISPUTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

JOÃO PESSOA

2020

MARAIANE PINTO DE SOUSA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NEOLIBERAL: PROJETOS E
DISPUTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais.

Orientador: Wilson Honorato Aragão

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725f Sousa, Maraiane Pinto de.

Formação docente em contexto neoliberal : projetos e
disputas nas políticas educacionais / Maraiane Pinto de
Sousa. - João Pessoa, 2020.

77 f. : il.

Orientação: Wilson Honorato Aragão.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Formação de professores. 2. Docência. 3.
Neoliberalismo. 4. Políticas educacionais. I. Aragão,
Wilson Honorato. II. Título.

UFPB/BC

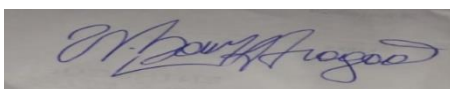
CDU 377.8(043)

MARAIANE PINTO DE SOUSA

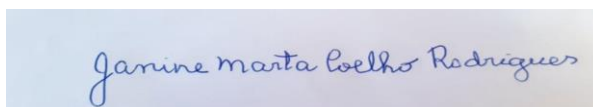
**FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO NEOLIBERAL: PROJETOS E
DISPUTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais.

Banca Examinadora



Professor Dr. Wilson Honorato Aragão
(Orientador - UFPB)



Professora Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
(Membro interno - UFPB)



Professora Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar
(Membro externo - UFPE)

Professor Dr. Swamy de Paula Lima Soares
(Membro externo – suplente)

Professor Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto
(Membro interno – suplente)

Dedico este trabalho aos alunos e alunas, profissionais da educação e gestão pública, que possuem força latente frente à luta contra as desigualdades sociais. À minha mãe. Por seu apoio constante, sua fé e suas orações, sua força e dedicação a mim e aos meus irmãos.

In memoriam do meu pai, José Arimatéia Pinto de Sousa, brisa que me conforta e inspira.

In memoriam do professor e amigo Luiz de Sousa Junior, seus ensinamentos foram fundamentais, seus conselhos serão seguidos, continuar na trincheira defendendo a educação pública foi um ensinamento seu.

In memoriam de Ednaldo Braz de Holanda, sua amizade e apoio foi fundamental para chegar até aqui.

In memoriam de Márcia Geam Oliveira Alves, seu companheirismo foi muito importante, sua leveza inspiradora.

AGRADECIMENTOS

À Deus e sua infinita bondade, amor e esperança.

À Virgem Maria, pela proteção e amor incondicional.

À CAPES, por ter propiciado uma bolsa de estudos para o mestrado e, dessa maneira, a oportunidade de me dedicar exclusivamente aos estudos. Ter esse apoio é primordial para o desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba, por ter me proporcionado viver tantas experiências, momentos de aprendizagens vividos dentro desse espaço. Mas, sobretudo, a reconhecer a importância da educação pública.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

Ao meu orientador, Professor Dr. Wilson Honorato Aragão, pelo apoio, confiança, oportunidade. Por ter acreditado no meu trabalho, por suas palavras de motivação “não enfrente com olhos de desistência, mas com a fé de conseguir. Estude, estude e estude”. Seu amparo foi imprescindível para esta pesquisa, assim como sua prática uma inspiração.

À minha mãe, por seu apoio incondicional, sua fé sempre me sustentou. Sua confiança depositada em mim proporcionou a força e o foco necessário para chegar até aqui. Obrigada por me ensinar o princípio da caridade.

Ao meu pai, que, ao me ver saindo de casa, dizia: “Vai dar tudo certo, estude”. Seu amor foi motivação e resistência.

Ao meu padrasto, Antônio Mendes, por seu cuidado e carinho. Sua preocupação faz parte da acolhida que podemos, eu e meus irmãos, sentir ao tê-lo conosco. A você o meu afeto e gratidão.

Aos meus irmãos, Maiara, Mateus, Maraísa e Wesley, por me apoiarem e estarem presentes, quando eu preciso. A vocês, todo o meu amor.

Aos meus sobrinhos, Anne Eduarda, Arthur César, Cecília Victória e Joaquim, por haver me feito sentir um amor que não sabia que poderia sentir e viver. Crianças que lindamente me ensinam tanto. A vocês, o meu amor, proteção e abraço afetuoso.

À minha prima Victória Martins, por acreditar em mim. Pelo apoio e sorrisos compartilhados. Seu abraço transmite força. A você o meu amor e companheirismo.

Ao meu companheiro Calvin Lei, por segurar minha mão, pelo apoio, companheirismo, paciência, amor e confiança. Por todas as conversas, escuta e partilha. Por me ensinar a ser uma pessoa melhor. A você o meu amor e admiração.

Ao meu tio/padrinho Joselito, pelo apoio e acolhida. À minha tia Lurdinha, pelo carinho, apoio, e pelo lar que a senhora me deu na Paraíba. À minha amiga Roberta, por ter dividido comigo sua família, seu lar, sua amizade. A vocês, minha eterna gratidão.

À minha amiga, Géssica Mayara, pelo apoio, companheirismo e palavras de fé. A você meu cuidado e confiança.

À minha amiga, Sawana Araujo, pela escuta, apoio, conselhos e parceria. A você a minha gratidão.

Ao meu amigo, Ednaldo Braz, por todo o apoio para enfrentar o mestrado, preocupação com a minha permanência nos estudos, pelos conselhos e palavras de ânimo. Uma amizade inestimável com lembranças lindas. A você, agora, as minhas orações.

Aos amigos que estiveram comigo desde o início e aos que somaram com essa trajetória: Mayara Jales, Paulo Ricardo, Félix Farias, Kátia Valéria, Prema, Milton Marcelo, Adalberto Medeiros, Isabela Tristão, Afonso Junior, Davi Espinola, Aline Falcão e Márcia Geam. A vocês o meu carinho e gratidão.

Ao professor Luiz de Sousa Júnior. Os seus ensinamentos foram muito importantes para seguir no mestrado. Obrigada pela oportunidade em realizar o estágio em docência, foi um momento significativo dessa caminhada. Ao senhor minha admiração, respeito e carinho.

Ao meu primeiro orientador, Dr. Roberto Rondon. O seu apoio no início da graduação muito tem a ver com os caminhos que tracei até aqui. Ser monitora na sua disciplina foi muito importante para o meu processo de formação. Obrigada por ter acreditado, confiado e apoiado as minhas escolhas, por ter me incentivado à pesquisa e à vida acadêmica. A você minha admiração, carinho e gratidão. Seu compromisso docente é inspirador.

Ao Professor Dr. Severino Silva, pela orientação no PIBIC e TCC. Essa etapa foi muito importante para o meu desenvolvimento acadêmico.

À Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Fernando Haddad, pelo trabalho realizado voltado para a camada popular. Pelo esforço em promover políticas de inclusão e valorização da escola pública, garantindo o acesso e permanência. Vocês tornaram um sonho possível para uma filha de agricultores. Entrar na universidade pública ainda é um sonho distante para milhares de jovens, mas vocês tornaram isso mais factível com a política de Cotas e permanência. A vocês minha gratidão, apoio e admiração.

Acima de tudo procurem sentir no mais profundo de vocês qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. É a mais bela qualidade de um revolucionário. O conhecimento nos faz responsáveis. (Che Guevara)

RESUMO

O Ministério da Educação (MEC) lançou no ano de 2018 a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-F), configurando-se como mais um documento de adequação às necessidades da BNCC, pautado em competências. A discussão que levantamos em torno da Base é a sua confluência com a formação de professores(as), dado o aspecto prático desses profissionais e alguns questionamentos foram colocados como imperativos quanto aos desafios que essa política tenciona, dado o processo de construção de um novo currículo e seus agentes envolvidos como o setor privado, organizações internacionais, instituições e organizações sociais e OCDE. O direcionamento deste trabalho pretendeu discutir como questão central: como a formação inicial de professores se configurou dentro das políticas educacionais após a aprovação da BNCC? Para tanto, o objetivo geral dessa dissertação foi analisar a formação inicial de professores e sua reformulação após a BNCC. E elegemos como objetivos específicos: a) identificar as mudanças da legislação acerca da formação inicial de professores (as); b) investigar a configuração de formação de professores e os agentes envolvidos e c) analisar o contexto de influência em torno da formação dos professores e seus desdobramentos. Analiticamente nos ancoramos nos estudos de Arroyo (2011); Ball (2014); Freitas (2018); Apple (2003, 2011); Aguiar e Dourado (2019); Rocha (2019), assim como em outros autores cujo trabalho tange ao nosso tema de pesquisa. Em sentido metodológico, tomamos como base a contribuição de Gonsalves (2011), Richardson (2017), Santos (2010), Michel (2015) e Cellard (2008), que caracterizam a pesquisa como qualitativa e bibliográfica, somando também à análise documental. Para fornecer sustentação utilizamos o Ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994). Destarte, analisamos a partir do contexto de influência e produção de texto as bases formativas, o pacote de reformas, agenda global, currículo nacional e contexto neoliberal na educação. Assim, o que pretendemos foi a análise de como a formação de professores (as) foi proposta e qual concepção de formação está sendo formulada. O contexto da prática nos possibilitou analisar, a partir de observações e trabalhos que versam sobre o tema da pesquisa, como isso entrou em cena. Somando isso a todos os dispositivos sobre os quais nos debruçamos, atentando para o contexto social global e político, os termos empregados, os agentes envolvidos no desenvolvimento da política e os efeitos dos textos políticos na prática, versando nas modificações acarretadas a partir delas. Compreendemos, a partir das análises, o que Rocha (2019) destaca, que a BNCC é um currículo normativo, que segue uma lógica racionalista e irreflexiva, produzindo efeitos como padronização docente, perda significativa da autonomia docente, projeção de professores(as) técnico(as) e performático(as), mais especificamente, projeção de uma atuação docente, uma organização curricular. A padronização dos conteúdos e métodos através da BNCC delimita o trabalho dos(as) professoras(as).

Palavras-chave: Formação de professores (as). BNCC. BNC-F. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The Ministry of Education (MEC) released on 2018 the Common National Base proposal for the Starting and Continuous Training of Teacher of the Basic Education (BNC-F), which can be configured as another document of adaptation to the needs from BNCC, guided by competences. The discussion we brought up about the Base is its confluence on the teachers training, considering the practical aspect of such professionals and some questionings which were placed as imperatives regarding the challenges that this policy intends. We also consider the process of construction of a new curriculum and its agents involved as the private sector, international organizations, social institutions and organizations and OCDE. The targeting of this work intended to discuss as central question: how the starting training of teachers configured inside educational policies after the approval of the BNCC? For that, the general goal of this dissertation was to analyze the starting training of teachers and its reformulation after the BNCC. We also elected as specific goals: a) identifying changes of legislation concerning the starting training of teachers; b) investigating the teacher training configuration and the involved agents and c) analyzing the context of influence on the teachers training and its ramifications. Analytically, we took support on the studies of Arroyo (2011); Ball (2014); Freitas (2018); Apple (2003,2011), Aguiar and Dourado (2019); Rocha (2019), just like in other authors whose works are reference to our research theme. In terms of methodology, our work is based on the contributions of Gonsalves (2011), Richardson (2017), Santos (2010), Michel (2015) and Cellard (2008), which characterize the research as qualitative and bibliographic, adding the documental analyses too. In order to provide arguments, we used the policy Cycle by Stephen Ball and collaborators (1992, 1994). Thus, the analyses happen from the context of influence and text production of the formative bases, the pack of reforms, global agenda, national curriculum and neoliberal context in the education. That said, what we intended was the analyses on how the teachers training was proposed and what conception of training it is being formulated. The context of the practice made possible to analyze, from observations and works which are linked with the research theme, how this came up. Adding what has been said to all devices which we lean on, attempting to the global, social and political context, the terms used, the agents that are involved in the development of the policy and the effects of the political texts in the practice, talking about modifications brought up from them. We comprehend, from our analyses on what Rocha (2019) highlights, that the BNCC is a normative curriculum that follows a rationalist and thoughtless logic, causing effects as teacher standardization, significant loss of the teacher autonomy, projection of technique and performer teachers, specifically, projection of a teacher acting, a curricular organization. The standardization of the contents and methods through the BNCC delimits the work of the teachers.

Key-words: Teachers training; BNCC; BNC-F; Neoliberalism

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fonte das publicações para análise	22
Tabela 2 - Quantitativo de produções nas respectivas fontes.....	23
Tabela 3 - Trabalhos referentes à BNCC na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes....	24
Tabela 4 - Trabalhos referentes à BNCC e formação de professores mapeados na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) 2016-2019	25
Tabela 5 - Trabalho referente à BNCC e formação de professores – Dossiê Retratos da Escola	26
Tabela 6 - Trabalho referente à BNCC e formação de professor – Movimento – Revista de Educação	26

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 - A análise preliminar: exame e crítica do documento.....	31
Figura 2 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making).....	34
Figura 3 - Ilustração do ciclo de políticas.....	35
Quadro 1 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F).....	49
Figura 4 - Parcerias mantenedoras	60
Figura 5 - Apoiadores	60
Figura 6 - Apoio institucional.....	61

LISTA DE SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC- F – Base Nacional para a Formação de professores da educação básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FMI - Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GERM - Global Education Reform Moviment (Movimento Global de Reforma da Educação)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL – Movimento Brasil Livre
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONGs – Organizações Não Governamentais
PEC – Plano de Emenda Constitucional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Parceria Público-Privada
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	30
2.1 Análise dos dados: Ciclo de políticas de Stephen Ball.....	33
2.2. Contexto de influência.....	36
1.2.1 Contexto de produção de texto.....	37
1.2.2 Contexto da prática.....	38
3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A	
LEGISLAÇÃO E AS PROPOSIÇÕES NO SEU ENTORNO.....	40
3.1 Currículo e formação docente: o currículo nacional.....	42
3.2 Bases formativas: uma agenda global.....	45
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO DEMANDA: ENTRE DISPUTAS E	
INFLUÊNCIAS.....	48
4.1 Análise dos efeitos do neoliberalismo na formação de professores (as).....	57
4.2 Análise das instâncias privadas e os pacotes de formação.....	60
4.3 Análise da formação de professores dentro do pacote de reformas.....	64
4.4 Um documento: grandes proporções.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

Adentrar na universidade pública ainda é um desafio para milhares de jovens oriundos da camada popular, tornando-se uma realidade que teve como canal de viabilização a Lei de Cotas (12.711/2012), sancionada no governo da presidenta Dilma Rousseff, tornando possível nossa presença no curso de Pedagogia Presencial. Os passos que nos direcionaram à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foram possíveis em virtude da atenção dada aos alunos de escola pública e em vulnerabilidade socioeconômica. Com acesso factível, a continuação dessa trajetória acadêmica deu-se também por meio da permanência, uma vez que a Residência Universitária foi um espaço de apoio, acolhida e aprendizagem.

A afeição com as políticas educacionais muito tem a ver com a escolha pelo curso de graduação, assim como os percursos que tomamos para esse objetivo. Chegando ao segundo período do curso tivemos a oportunidade de exercer a função de monitora voluntária na disciplina Filosofia da Educação I, passando para aluna bolsista em Filosofia II por dois períodos consecutivos. Na monitoria, pudemos ter o contato com o universo docente mais de perto, acompanhando a construção das aulas, bem como o auxílio aos alunos. Ainda como atividade, participamos do grupo de estudos Simone de Beauvoir, onde discutimos as obras da autora relacionando com o contexto atual.

E assim, tivemos a oportunidade de ir para além da sala de aula, construímos diálogos e debates ao ocupar o cargo na Coordenação Executiva do Diretório Acadêmico de Pedagogia, ficando por duas gestões à frente do Movimento Estudantil dialogando com as demandas do alunado. Nesse convívio, ampliamos a ótica do direito, sujeito e estudante, importância do coletivo e a luta popular diante das opressões sociais, transitando com as pautas específicas dos estudantes até as pautas mais gerais da sociedade como a defesa da educação pública e asseguramento dos direitos sociais. Luta esta que se traduz em resistência aos desmontes que a educação enfrenta em governos de cunho conservador e autoritário que o Brasil vem vivenciando desde o *impeachment*, em 2016.

Participamos também do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB) na condição de bolsista na vigência 2017-2018, juntamente ao projeto intitulado Educação do Campo, Fontes Documentais Locais e Saberes Escolares – DISTRITO RURAL DE LEROLÂNCIA/SANTA RITA – PB, tendo como plano de trabalho “A escola e suas fontes documentais e tendo como campo de estudo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Cavalcanti Moraes”. Como atividade do projeto, participamos do Grupo

de Estudos e Pesquisas Observatório da Educação Popular, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFPB, realizando atividades em torno da área, produção de conhecimento em aspectos sociopolíticos e culturais rural e urbano.

A partir dos resultados da pesquisa do PIBIC, desenvolvemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o título Marco discursivo da educação de jovens e adultos e educação do campo no município de Santa Rita/PB: a partir dos documentos legais. E ao perceber as lacunas existentes no que se refere às demandas de adequação da educação à realidade em que ela acontece, sentimos a necessidade de aprofundar os estudos no campo das políticas educacionais, mais especificamente a formação de professores e seus desdobramentos atuais por entender que esta área recebe uma grande responsabilidade na efetivação de práticas e propostas curriculares, bem como o saldo positivo e/ou negativo do desenvolvimento dos alunos e a educação como um todo.

No PPGE-UFPB, atuamos na representação discente como titular por um ano, e após o término da vigência acompanhamos trabalhando juntamente com a Comissão de Bolsas. Essas atividades somaram positivamente para a compreensão das necessidades e dificuldades que um programa de Pós-Graduação possui, fortaleceram o intento de discutir e defender a educação pública, lutando por acesso e permanência, assim como reforçou a valorização da pesquisa na área da educação.

Dessa forma, as tessituras desta pesquisa não acontecem de forma repentina, mas de um seguimento de trabalhos que buscam contribuir com o campo educacional. Entendemos que no contexto histórico brasileiro, os profissionais do magistério da Educação básica são constantes alvos de disputas de concepções, em detrimento disso, são iniciativas e proposições legais no entorno da formação inicial e continuada (DOURADO, 2015). Percebemos isso de forma mais incisiva após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após aprovação da terceira versão BNCC, no mês de abril de 2017, que de acordo com o MEC é um documento que traz um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da etapa da educação básica, composto também pela proposta de orientar os currículos e projetos político-pedagógicos de todas as escolas do país. O Ministério da Educação (MEC) lançou, no ano de 2018, a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-F), configurando-se como mais um documento de adequação às necessidades da BNCC.

A versão, divulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instituída por meio da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. No campo da legislação educacional e de acordo

com o contexto em que tais reformas são desenvolvidas, foram apresentadas modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) referentes à formação dos professores, no termo do § 8º Art. 62 que afirma: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, conforme a Lei nº 13.415, de 2017. Assim como a própria BNCC da educação infantil e ensino fundamental e também a lei de reforma do ensino médio (13.415/2017) previam essa mudança nos currículos de formação de professores para atender às necessidades e às novas demandas da educação básica.

Com a aprovação da Base e seu processo de implementação em curso, o desenvolvimento de documentos e estratégias são apresentados para que as exigências apontadas sejam atendidas. Assim, o contexto de formação inicial recebe papel preponderante no que concerne ao processo de atuação das novas reformulações no campo do currículo, tangenciando a área dos professores.

Estudiosos como Aguiar e Dourado (2019), Freitas (2018), Adrião (2018), Rocha (2019) e Ball (2014) apresentam uma extensa discussão no que tange à formação de professores e novos modelos educacionais, principalmente daqueles que chegam através das demandas do mercado. O processo de construção da BNCC já nos fornece um grande leque de discussão, mas o que pretendemos é centrar esforços nas influências exercidas sobre as políticas de formação de docente, como são pensadas e construídas. Muitas questões antecedem ao problema que sustenta este trabalho, visto que a educação é um território de disputas de poder (ARROYO, 2011). E esse território vem atraindo olhares pertinentes do pensar e fazer educacional.

Para compreendermos o cenário que estamos investigando é necessário atentar para as vozes que legitimaram a produção e efetivação de um novo currículo nacional para educação básica, a BNCC. Tomando como ponto de partida, há na LDB (9.394/96) o Art.26, afirmando que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum”. Em seguida, encontramos no Plano Nacional de Educação 2014-2024, disposto por meio da Lei nº 13.005/2014, uma proposta de base nacional comum curricular.

E assim, Cid Gomes como ministro da Educação, do Governo de Dilma Rouseff, em 2015, reforça e coloca em pauta a proposta de uma base nacional comum curricular, justificando a necessidade de cumprir o proposto no PNE. É a partir desse recorte de tempo que iremos analisar a dinâmica das propostas de políticas educacionais direcionadas à formação de professores da educação básica até 2020.

No entanto, iremos analisar documentos precedentes para que a leitura torne possível o entendimento do desenvolvimento ou retrocesso das políticas voltadas para os profissionais do magistério. O ano de 2005 é significativo, um período em que a reorganização do sistema educacional já havia acontecido no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, caracterizado por apresentar um sentido mais progressista investindo na ampliação da educação pública e nos fundos para esse campo, e onde nas propostas para a educação básica tinha espaço o desenvolvimento de formação humana.

A proposta de uma base nacional não foi aceita com passividade. Organizações como Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e vários estudiosos do currículo se posicionaram contra a proposta. Rocha (2016) caracteriza a BNCC como um currículo homogeneizador, afirmando ainda que esse documento tende à retirada da autonomia docente ao estabelecer a forma de trabalho, habilidades e competências a serem desenvolvidas. Aguiar e Dourado (2019) destacam que as intenções de uma base para a educação básica persistiram na agenda da gestão do MEC nas figuras de Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante, contando com o apoio e fazendo parcerias com especialistas.

O debate sobre educação do Governo Dilma (2011-2016) acontecia com as atividades das organizações da área, entidades da educação. As duas primeiras versões da BNCC apresentavam termos como “direito de um conjunto de aprendizagem” para caracterizar a proposta de currículo, já a sua terceira versão apresenta o termo “competências” para organizar a prática escolar

Com o governo de Michel Temer (2016-2018), a BNCC recebe também uma roupagem e José Mendonça Filho como ministro da Educação intensifica os trabalhos em torno do desenvolvimento dessa política educacional. Ressaltamos que a BNCC contou com um espaço de grande relevância no processo de sua construção e desenvolvimento: “Movimento Pela Base”, somando com o apoio de instituições como Fundação Leman, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Itaú BBA, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Cenpec, Abave, Fundação Maria Cecília Vidigal, Todos pela Educação e Undime.

Após a aprovação da BNCC, as instituições de ensino, formação inicial e continuada receberam um prazo de dois anos, desde a sua publicação, para a adequação dos currículos às demandas da BNCC. Nisso, podemos identificar a necessidade de mudança nos currículos dos

cursos de formação dos professores da educação básica, assim como mudanças nos currículos de programas de formação continuada. O documento da Base apresenta como primeiro exercício do regime de colaboração, advogando na eficácia da implementação, retificações ao que corresponde à formação inicial e continuada.

Para isso, os entes federados em regime de colaboração necessitam caminhar juntamente com o prazo esbalecido, posto que os professores recebem a responsabilidade do contexto prático quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências definidas na Base como requisitos na aprendizagem. As prerrogativas oferecidas pela BNCC desencadeiam também desafios aos municípios e estados do Brasil, visto que a concepção de currículo precisa ser compreendida antes mesmo de uma proposta de base curricular nacional.

Se a BNCC contou com o apoio de instituições privadas para a sua construção e implementação, a formação dos professores receberá o mesmo tratamento? A proposta de BNC-F está ancorada nas preposições dos agentes envolvidos na Base? Essas indagações partem de posições diante do movimento que a BNCC provocou e como a articulação das parcerias público privada (PPP) se deram. Hypolito (2019, p. 187) discute a BNCC como “parte integrante de uma agenda global”, tencionando ainda “sua influência nas políticas de formação docente”. Podemos entender esse posicionamento quando analisamos a conjuntura de construção da BNCC.

Nesse sentido, Mainardes, Ferreira e Tello (2011), destaca a complexidade da política como texto, sendo resultados de muitas influências dentro de agendas sólidas, a fim de negociar a produção de políticas e espaço dentro do próprio Estado. E Ball (1994) fornece um extenso trabalho sobre as arenas e grupo de interesse que se constituem em um campo de disputas sobre a produção das políticas. O autor ressalta a necessidade de considerar o contexto das políticas e o que as antecede numa perspectiva histórica, relacional com textos anteriores para suas análises, e os efeitos que as políticas podem produzir.

Ball (2016), chama atenção para a interpretação das políticas na prática, onde os seus resultados e efeitos podem ser percebidos, principalmente em como as escolas lidam com as questões que surgem com a chegada de políticas. Dado a isso, o estudioso levanta a perspectiva da atuação das políticas, uma vez que alunos e professores estão diretamente implicados no trabalho da política. A apresentação dessa consideração dar-se pela compreensão da reconstrução das identidades profissionais, considerando que as políticas são atuadas e não apenas implementadas. O contexto em que as políticas se encontram muito tem a relevar sobre

a sua intenção, com seus atores e disputas. Podemos discutir isso ao observar e entender o processo de desenvolvimento da BNCC, e conseqüentemente na BNC-F.

As instituições envolvidas no processo também chegam do setor privado como Instituto Leman, Instituto Ayrton Sena e Itaú Social, mencionados anteriormente e reforçam a influência nas “relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais” (HYPOLITO, 2019, p. 187). E o processo de implementação da Base exige mudanças em diversos aspectos do contexto escolar, principalmente na formação docente, uma vez que estes profissionais são os atores ativos das propostas das políticas educacionais.

Não iremos aprofundar a discussão nesse campo, mas iremos apresentar o situar da compreensão curricular a partir de alguns estudiosos como Rocha (2016). Arroyo (2011) apresenta uma contribuição para o diálogo entre currículo e formação docente. Nisso, poderemos entender como esses campos estão relacionados e como os resultados de uma mudança curricular interferem e reformulam muitas políticas como livro didático, formação docente e avaliação.

Em virtude disso, a disputa pela formação de professores recebe papel importante “por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica atendendo os reclamos do mercado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35). Habilidades e competências aparecem como a nova moeda educacional, apontando para dimensões de formação humana. Assim, a BNCC e BNC-F caracterizam-se como iniciativas de reestruturação na formação dos sujeitos, sejam alunos, professores e/ou gestores. Mas a discussão em torno dessa proposta é mais profunda quando estudamos os agentes envolvidos, as parcerias feitas.

Atualmente as propostas de políticas educacionais no Brasil conotam para o desenvolvimento de sujeitos com habilidades e competências. No entanto, a preocupação que nos toma é como esse movimento reconfigura a formação de professores ou até mesmo exige uma nova expressão docente em concepções de autonomia e padronização. As reformas educacionais estiveram presentes na agenda do governo de Michel Temer e continuam como pauta no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro¹.

¹ Durante o desenvolvimento deste trabalho iremos nos referir à atual gestão governamental como Governo Bolsonaro, entendendo que este termo é utilizado pela mídia para fazer menção às práticas exercidas do presidente em seu cargo.

A proposta de emenda constitucional – PEC 241 ou PEC 55² – é um desdobramento do governo, resultando preocupações profundas no que se refere aos investimentos na educação. E os cortes do Governo Bolsonaro, tendo como ministro da Educação Abraham Weintraub³, figura que ostentou uma postura questionável, iniciou o seu título com cortes severos no orçamento das universidades públicas e bolsas de pesquisas de Pós-Graduação. O mesmo segue com Milton Ribeiro⁴. Essas ações nos levam a visualizar como a educação está sendo gerida e os rumos para onde caminha.

Questionamentos surgem ao pensar nos pacotes de reformas: há diferenças na forma de pensar a formação de professores dos governos anteriores? São contraditórias? Essas tensões e conflitos intentam para um debate importante que possui ramificações produtoras de políticas e projetos fortalecidos por um modelo de gestão neoconservador e neoliberal. Para isso, precisamos compreender como caracterizar práticas neoliberais e intenções conservadoras, e nos atentaremos nesse sentido no decorrer do trabalho.

As influências internacionais, bem como as iniciativas de organizações globais tendem cada vez mais a direcionar os ditames educacionais. E no caso do Brasil, isso vem ocorrendo por meio da padronização curricular, atingindo a estrutura do pensar educacional, assim como a prática. O diálogo entre esses efeitos é mais acentuado quando o âmbito público abre portas para mesas-redondas com o setor privado, relação que paulatinamente vem tomando assento. Ressaltamos que a discussão em torno da regulamentação do FUNDEB esteve direcionada para investimentos nas escolas privadas.

As PPPs estão cada vez mais frequentes nas políticas educacionais no Brasil, principalmente com a intenção de composição do mercado. O que podemos observar no histórico de desenvolvimento da base são os seus agentes envolvidos, principalmente quando é apresentada em tempo exímio uma proposta de base para a formação dos professores da educação básica, que em seu texto afirma ser um documento de adequação às demandas da BNCC.

Essa proposta também não foi recebida de forma agradável. A ANFOPE e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das

² Segundo Soares (2017, p. 70), o Plano de Emenda Constitucional (PEC 55/2016) tem como objetivo limitar os gastos públicos durante duas décadas: “pode ser vista como a maior modificação já realizada na Constituição de 1988 desde a sua promulgação”. A PEC 55 trata das aplicações mínimas em ações de serviço público – como saúde e educação –, consideradas direitos de todos os cidadãos reconhecidos pela Constituição Federal.

³ Atuou no cargo no período de abril de 2019 a junho de 2020.

⁴ Ministro atual até o momento deste trabalho.

Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), em carta pública apresentam sua discordância ao documento, afirmando: “Mais uma vez impera a ausência de postura democrática, expressa nas propostas apresentadas pelo MEC dos últimos dois anos” – Governo Temer.

No que se refere ao processo de sua construção, a carta destaca ainda seu caráter impositivo e arbitrário que contrasta com a concepção de formação docente que estes grupos vêm defendendo historicamente e que está normatizada na Resolução 02/ 2015 do CNE.

Como a formação entra dentro dessas políticas, é também um aspecto que trabalharemos nesta pesquisa. As discussões nesse sentido também recebem contribuições significativas e os sindicatos possuem um papel preponderante diante dos recortes dessas políticas, reforçando como resistência às imposições de currículos, documentos e propostas de sentido homogeneizador, de padronização e sem diálogo com a comunidade profissional da área acadêmica. No entanto, essas organizações estão sendo alvo de críticas e desmoralização em virtude do aspecto neoconservador e neoliberal de grupos como o Movimento Brasil Livre (MLB)⁵ e Escola sem Partido⁶, que promovem a imagem docente como doutrinadora e ideológica, apontando para a necessidade de controle da profissão.

Todo esse movimento é pernicioso à educação quando há representações e fortes bancadas no Congresso disputando e apresentando propostas, levantando bandeiras de cunho moral, religioso e de gênero. A deslegitimação do público por meio do discurso de ineficiência está atingindo fortemente as políticas educacionais, visto que ao apresentar o Estado como fraco e ineficiente, a mesa é posta para que outros setores apresentem promessas de melhoria e eficiência e o debate se reconfigura. As parcerias acontecem e tomam espaço de consolidação de políticas educacionais como a BNCC, assim como na promoção de livros didáticos, plataformas de formação e proposituras de gestão.

Compreendendo a relevância do trabalho, sentimos a necessidade de realizar um mapeamento sobre a literatura produzida por estudiosos em torno da formação de professores após a BNCC, concretizando-se em pesquisas acadêmicas. A fim de identificar e analisar esse campo, alguns questionamentos foram basilares para tal esforço: quais os sentidos atribuídos

⁵ Movimento que apresenta propostas em torno da educação, saúde, sustentabilidade, reforma política, economia, justiça, transporte e urbanismo. Advoga em defesa do sistema de *vouchers*, *homeschooling*, militarização das escolas, gestão privada das organizações públicas, assim como PPPs.

⁶ O Escola Sem Partido se caracteriza como organização de pais e alunos “preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. Tem Miguel Najib como fundador em 2004. Mas o Supremo Tribunal Federal julgou o projeto como inconstitucional.

ao conjunto de reformas nas políticas educacionais atualmente? Como estudiosos da área estão discutindo as tensões entre as reformas e a formação de professores da educação básica? Essas indagações promoveram a observação da órbita do nosso objeto de estudo.

As fontes publicadoras dos textos que analisamos foram:

Tabela 1- Fonte das publicações para análise			
CAPES	Plataforma <i>on-line</i> de teses e dissertações		2016-2019
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		2016-2019
ANPED	38º Reunião da ANPED/UFMA / São Luiz do Maranhão		2017
PPGE	UFPB		2016-2019
RETRATOS DA ESCOLA	V. 13, n. 25. Brasília	2238-4391	2019
MOVIMENTO-REVISTA DE EDUCAÇÃO	ANO 6, n. 10	2359-3296	2019

Fonte: Organizado pelos(as) autores (as) (2019).

A BNCC foi aprovada em 2017, mas suas discussões tiveram início no contexto do ano de 2015. No entanto, considerando o tempo para as publicações, entendemos que delimitar as buscas promove a este trabalho um escopo maior para análise; assim optamos por analisar as publicações entre os anos de 2016 a 2019. Como a proposta versa em torno da formação docente e currículo, caracterizados dentro da esfera neoliberal, utilizamos como descritores “Formação de professores e base nacional comum curricular”, “Formação de professores e reformas globais”, e “Formação de professores e neoliberalismo”. Destacamos que usamos os mesmos descritores e a delimitação dos anos em todas as plataformas em que buscamos os trabalhos.

Iniciamos o mapeamento pela Plataforma *on-line* de Teses e Dissertações da CAPES e encontramos seis dissertações a partir dos descritores já mencionados sobre o tema pesquisado. Não encontramos nenhuma tese. Em seguida, pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, onde encontramos uma tese sobre o tema. Nessa plataforma, não encontramos dissertações. Debruçamo-nos também a pesquisar dossiês que tratassem sobre formação de professores, BNCC e as reformas educacionais.

Encontramos na Revista da Escola de Formação (Esforce), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Retratos da Escola, um dossiê contendo 12 textos

versando sobre a BNCC, formação de professores e reformas educacionais. Julgamos necessário explicar todos os textos, em seguida, uma vez que a iniciativa é direcionada para trabalhos cujo tema corresponde com a nossa pesquisa. Esta revista é caracterizada pela CAPES com *qualis* B1 em educação. No que tange ao quantitativo:

Tabela 2 - Quantitativo de produções nas respectivas fontes

FONTE	NÚMERO DE TEXTOS ANALISADOS	PORCENTAGEM
CAPES	6	25 %
BDTB	1	4,17 %
ANPED	0	0%
PPGE	4	16,66%
Retratos da Escola	12	50%
Movimento Revista de Educação	1	4,17%
TOTAL	24	100%

Fonte: Organizada pelos(as) autores (as) (2019).

Contendo as produções:

Tabela 3 - Trabalhos referentes à BNCC mapeados na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	BRANCO (2017)	FRIGOTO (1995, 2002, 2010), KUENZER (1997, 2005, 2011), SAVIANI (1999, 2010, 2014)	Quais influências por parte de instituições privadas e de organismos multilaterais que estão presentes no processo? Com a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, o Sistema Nacional de Educação será finalmente implantado?
Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores	ROCHA (2016)	PEREIRA (2010, 2009, 2015), MOUFFE (2013), SANTOS (2002), BALL (1987, 1992), PATERMAN (1992), GADOTTI (2014)	Analisar o processo de elaboração do documento da BNCC, ressaltando a participação do contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB
As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	AGOSTINI (2017)	BARBOSA (2015, 2017), CARVALHO (2017), SILVA (1996, 2010, 2015)	Investigar como o currículo da educação infantil é construído/disposto na BNCC, principalmente levando em consideração a ótica de governamentalidade.
A Base Nacional Comum Curricular em questão	RODRIGUES (2017)	SACRISTÁN (1998, 2000, 2013), APLE (2006), ARROYO (2013), SANTOMÉ (2013), LIBÂNEO (2012), CURY (2014), MACEDO (2014, 2015, 2016)	Como, nesse contexto, tem sido o processo de discussão e construção para a elaboração do pretendido documento?
Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	NAKAD (2017)	NÃO POSSUI PUBLICAÇÃO AUTORIZADA	
Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	HELENO (2017)	DUARTE (2001, 2005, 2016), FREITAS (2016), SAVIANI (1996), EVANGELISTA (2002)	Analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação, partir da crítica às categorias de Política para o Novo Milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Fonte: Organizado pelos(as) autores (as) (2019).

Tabela 4 – Trabalhos referentes à BNCC e formação de professores – Dossiê Retratos da Escola

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias	AGUIAR E DOURADO (2019)		Este dossiê busca trazer à luz os bastidores deste cenário mediante o exame das concepções que embasaram a proposta da BNCC, das ideias e proposições das principais instâncias e instituições que a influenciaram e das medidas concretas para sua materialização pelos diversos atores, sublinhando as estratégias que buscam sua institucionalização nos sistemas educativos e nas instituições educativas de educação básica
Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação	MACEDO (2019)	ADDEY (2016, 2017), BALL (2012), POPEKWITZ (2016)	Entender como a noção de competência geral, que passou a estruturar a Base pós- <i>impeachment</i> , vem sendo significada no momento atual
Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	LOPES (2019)	COSTA (2016, 2018), GOODSON (1983, 2014) MACEDO (2002, 2012)	São discutidas as relações entre disciplinas escolares e propostas de integração nas políticas de currículo, com foco na proposta de itinerários formativos e de organização por competências da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, destacando alguns efeitos que produzem nas identificações docentes, bem como as tentativas de controle dos projetos de vida dos estudantes
A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação <i>versus</i> autonomia	BARBOSA, SILVEIRA E SOARES (2019)	BARBOSA (2015, 2016, 2017, 2018), FREITAS (2014, 2018)	Analisa a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto político, social e econômico brasileiro e seus impactos no campo da Educação Infantil.
A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas	SUSSEKIND (2019)	ALVES (2001, 2008), BAUMAN (1998, 1999)	Desloca-se o debate sobre as reformas atuais da educação básica em revisita a tensões do campo, sob o argumento de que a ideia de um currículo escriturístico como projeto de nação é um modo de produção epistemicida.
Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências	SILVA (2019)	FRIGOTO (1995, 1998)	Problematizar o referencial com base em competências na definição dos currículos da formação de professores
BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências	ALBINO E SILVA (2019)	MACEDO (2006, 2014)	Analisa a proposta de formação preconizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), em sua versão preliminar de dezembro de 2018
O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica	FARIAS (2019)	ANPED (2019), DOURADO (2015, 2017)	Examina a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, texto produzido na gestão do ex-presidente Michel Temer, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018 e recolhido pelo Ministério da Educação no atual governo

O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica	CAMPOS, DURLI E CAMPOS (2019)	ADRIÃO (2011, 2017), BALL (2007, 2018), OLMEDO (2011, 2013)	Analizamos as orientações governamentais para a implementação da BNCC, procurando evidenciar a ação de redes empresariais que se constituíram, nos últimos três anos, nos principais interlocutores do governo e destacar as estratégias empresariais de formação continuada dirigidas, em particular, para profissionais da educação infantil
BNCC, Agenda Global e Formação Docente	HYPOLITO (2019)	APLLE (1999, 2000, 2003), BALL (2012, 2013)	Mostrar relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais, para discutir essas políticas e formação docente.
Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência	ROCHA E PEREIRA (2019)	BALL (1989, 1994, 2005, 2016), GOODSON (1995, 2005)	Apresentar alguns dados investigativos a respeito das significações da docência que, em nossa análise, perpassaram o discurso da política da BNCC.

Fonte: Organizado pelos(as) autores (as) (2019).

Tabela 5 - Trabalhos referentes à BNCC e formação de professores mapeados na plataforma Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) 2016-2019

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC	BARBIERI (2019)	FREIRE (1988, 1982, 1996), FOUCAULT (2008, 2005, 2006, 1988, 1984), NÓVOA (1995, 1999, 2011), HABERMAS (1996, 1982), TARDIF (1988, 2017, 1999, 2002)	Investigar a explicitação dos processos de formação docente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC na perspectiva biopolítica

Fonte: Organizado pelos(as) autores (as) (2019).

Tabela 6 - Trabalho referente à BNCC e formação de professores – Movimento – Revista de Educação

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	OBJETIVO GERAL
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente	COSTA, FARIAS E SOUZA (2019)	ANFOPE (1992, 2016), EVANGELISTA (2012, 2019), FREITAS (2002, 2003, 2012)	Analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na política de formação de professores no Brasil

Fonte: Organizado pelos(as) autores (as) (2019).

Após a nossa pesquisa, que resultou na estruturação dos quadros informando o título da obra, autor(a), principais referências e objetivo geral, analisamos a partir do resumo a construção das dissertações que encontramos, bem como de todas as publicações.

A primeira tratou sobre as políticas educacionais e a influência do neoliberalismo e trata a BNCC como reformulação curricular; a segunda versou sobre a elaboração da BNCC e o contexto da prática, caminhando a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball, questionando sobre como os(as) professores(as) pensam a BNCC, como os(as) receberam e ainda se resistiram; a terceira explanou sobre o novo enfoque que a BNCC deu ao currículo da educação infantil, destacando a sua característica homogeneizadora; a quarta discutiu sobre a ausência de diálogo na construção das versões da BNCC e objetivou compreender o seu processo; a quinta não possui publicação autorizada e a sexta apontou para o projeto neoliberal de sociedade ressaltando a BNCC e as determinações impostas pelo Banco Mundial e as organizações multilaterais.

E os artigos apresentados no quadro apontaram para os efeitos da BNCC, bem como as influências das organizações globais na produção de políticas educacionais, reforma do ensino médio, tencionando para a disputa “em torno de um projeto de educação para o país”, produção de um documento de reformulação da formação de professores em adequação à BNCC e ainda um projeto de hegemonia conservadora.

Diante do que foi exposto, o direcionamento deste trabalho pretende discutir como questão central: como a formação inicial de professores está sendo configurada dentro das políticas educacionais após a aprovação da BNCC?

Para tanto, o objetivo geral desta dissertação é analisar a formação inicial de professores e sua reformulação após a BNCC. E elegemos como objetivos específicos: a) identificar as mudanças da legislação acerca da formação inicial de professores (as); b) investigar a configuração de formação de professores e os agentes envolvidos e c) analisar o contexto de influência em torno da concepção de formação dos professores e seus desdobramentos.

A partir dos questionamentos já iniciados, organizamos a dissertação em cinco capítulos: a introdução onde apresentamos como chegamos na proposta de pesquisa e os elementos de sustento do trabalho. No segundo capítulo tratamos sobre os sentidos metodológicos que operam dentro do nosso trabalho, destacando o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), a fim de compreendermos a trajetória da política, assim como apresentar para melhor visualização o contexto global da proposta do nosso trabalho. No terceiro capítulo tecemos considerações sobre as políticas curriculares e a formação docente,

atentando para pontos sobre currículo nacional, reformas dentro da agenda global e as proporções que essas reformas tomam. Ainda fazemos menção sobre movimentos que o influenciam.

No quarto capítulo o trabalho se deu em torno da formação de professores e agentes envolvidos, buscando explorar e analisar os trabalhos sobre experiências profissionais, assim como o campo dos investimentos nas políticas educacionais. Discutimos também sobre o entendimento de formação inicial, os efeitos que o neoliberalismo tem sobre ela, as instâncias privadas e os pacotes de formação e como os (as) professores (as) estão imersos nesse pacote e analisamos também como grupos e organismos se debruçam sobre a educação, especificamente sobre a formação de professores, dado o movimento após a aprovação da BNCC. Em seguida iremos tecermos considerações sobre a direção que a pesquisa aponta. E no quinto capítulo, tecemos considerações acerca da proposta de pesquisa, destacando os desafios, questionamentos e discussões em torno das propostas curriculares, principalmente para a formação de professores(as).

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

Eis alguns dos principais obstáculos: as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista. (Boaventura de Sousa Santos, Um discurso sobre as ciências, 2010).

Neste diálogo metodológico, iniciamos com o discurso de Santos (2010) em torno das ciências sociais para nos levar à compreensão de que o tempo e o local são mutáveis e o que as influências dos contextos produzem. Isso acarreta na modificação das percepções do objeto, bem como na necessidade de adequação/readequação dos métodos. Contudo, a proposta é apresentar a face de sustento deste trabalho, debulhando as características que compõem a pesquisa e que nos fornece alicerce.

Richardson (2017) disserta rapidamente sobre a “competência consciente” e “competência inconsciente”. No primeiro, é quando o indivíduo sabe, mas tem que pensar sobre e no segundo o indivíduo é ciente do que sabe e esse conhecimento desliza mais fácil. A análise do saber/conhecimento é uma variável constante no campo científico, vestindo leis e teorias para aprofundar e remodelar posicionamentos. A pesquisa possui uma extensão de variáveis caminhadas possíveis para chegar, como o autor destaca, há um equilíbrio de “múltiplas verdades”, podendo não existir uma verdade única.

Assim, o que pretendemos não é apresentar verdades absolutas, mas expor indagações e apresentar questionamentos acerca da proposta de pesquisa. Ao realizar a leitura da introdução deste trabalho, podemos visualizar as inúmeras questões que nos levaram ao problema central, as ramificações teóricas que fundamentaram as aflições que nos tomam. Para tanto, nos ancoramos no trabalho de estudiosos do campo da metodologia e estenderemos a compreensão do tipo de trabalho que estamos desenvolvendo.

Dessa maneira, compreendemos a partir de Santos (2010, p. 38) que “a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva” e é nesse sentido que caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa, pretendendo “a obtenção de um conhecimento intersubjetivo,

descritivo e compreensivo” (SANTOS, 2010, p. 39). É de acordo com o autor que seguimos com os questionamentos e tendo isso ainda como proposta da pesquisa. Ressaltamos a necessidade de visualização do processo, trajetória política e o desenho do contexto, por isso a necessidade de exposição do caminho metodológico. É aqui que entendemos o caminho a percorrer e os passos a serem dados.

Em tangência à pesquisa qualitativa, Richardson (2017, p. 67) diz que esse tipo de pesquisa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Esse significado percorre um extenso caminho de representação e a formação de professores contempla um grupo de profissionais munidos de histórias e sentidos. As políticas de formação de professores estão considerando as experiências dos profissionais? Ou seguindo a lógicas de grupos empresariais?

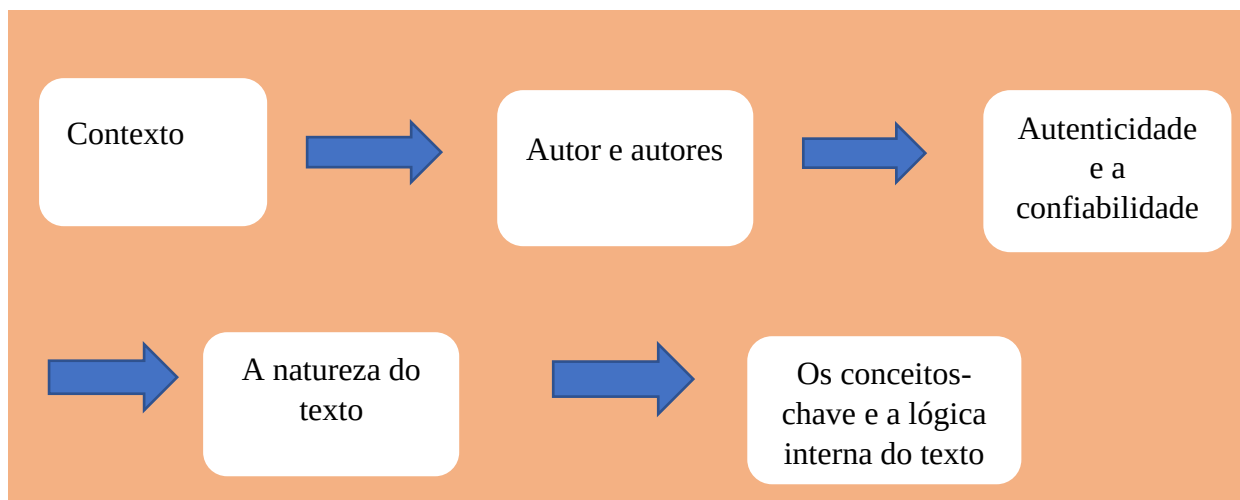
Caracterizando ainda a pesquisa, Gonsalves (2011) nos descreve também, de acordo com as fontes, como documental, uma vez que fazemos uso de documentos que ainda não foram analisados, sendo assim de fonte primária. A autora destaca a necessidade de galgar o que se entende por documento apenas as produções oficiais, afirmando que “a noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente comunicada de diferentes maneiras” (GOLSALVES, 2011, p. 34).

Destarte, trataremos sobre a CF (1988), LDB (9.394/96), Diretrizes Curriculares, Parâmetros Educacionais, Resolução nº 2 de 2015, assim como a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que trata sobre a BNC para formação de professores. Utilizaremos trabalhos que dissertam sobre o nosso campo de pesquisa, a fim de deixar firme o contexto e o cenários em que nosso trabalho se encontra.

E Michel (2015) destaca que uma variedade de documentos pode auxiliar na análise como “documentos oficiais, publicações parlamentares, jurídicas, fontes estatísticas, publicações administrativas, particulares, iconográficos, fotografias, objetos e outros”. A sua escolha poderá ampliar os dados em torno do objeto e sua contribuição. Mas também utilizaremos para reforçar o trabalho com documentos, consequentemente, na análise, a contribuição de Cellard (2008), atentando também para os cuidados que o autor destaca como necessários no trato com documentos como a superação de obstáculos e cuidados com imensuráveis armadilhas antes de iniciar o trabalho de análise dos documentos.

Para isso, o autor apresenta cinco dimensões que orientam e direcionam o trato com o documento, podemos visualizar a seguir:

Figura 1 - A análise preliminar: exame e crítica do documento



Fonte: Organizado (a) pelos (as) autores (as).

A primeira dimensão corresponde à análise do contexto social global, bem como o contexto em que o documento foi desenvolvido, o autor e os sujeitos de destino. Refere-se também à necessidade de conhecer a conjuntura política, econômica, social e cultural em que o documento estava inserido no processo de sua produção. O autor dá ênfase a esta etapa, afirmando que “tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais faz alusão, etc.” (CELLARD, 2008, p. 299). Com isso, empreendemos a necessidade de nos debruçarmos em torno do contexto social global em que a BNCC foi desenvolvida até os dias atuais, em virtude das modificações acarretadas por este documento sobre a formação de professores e as suas reformulações, como na LDB (9.394/96), objetivando assim em se aproximar da resposta à questão central.

Já a segunda dimensão alude ao autor e autores do documento, acentua-se, aqui, a utilidade de conhecer a identidade de quem produziu tal documento, assim como os seus interesses e as razões pelas quais ele foi produzido. Dessa maneira, Cellard (2008) realça que “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto (...). No mesmo sentido, é imprescindível questionamentos sobre o motivo de tal documento ter chegado ao invés de outro. A leitura dos pormenores tende a resultar em uma análise com mais sustentação, afastando, assim, a possibilidade de leituras falsas e superficiais. Desse modo, buscamos investigar os sujeitos envolvidos na produção da BNCC, assim como na produção das propostas de formação docente.

A terceira dimensão discorre sobre a autenticidade e a confiabilidade do texto, o autor chama a atenção para além da origem social, ideológica ou interesses unos do autor do

documento. Cellard (2008) ressalta a importância de que dentro da análise a qualidade da informação transmitida pelo documento apresente graus de segurança, direcionando assim para a verificação da procedência do documento. E ainda apresenta a possibilidade de verificar também os instrumentos utilizados pelos autores. Para tanto, como contribuição para o nosso trabalho, acreditamos que esse dispositivo auxiliará para analisarmos como a BNCC e documentos em torno da formação de professores (as) foram transcritos, da mesma maneira que pesquisas em torno do nosso objeto receberam as informações de tal documento.

A quarta dimensão versa sobre a natureza do texto. Cellard (2008) apresenta que a expressão utilizada em um relatório é distinta da linguagem usada na escrita de um diário; em virtude disso ele aponta a natureza do texto, a fim de essa consideração fornecer sustentação maior na análise. O autor exemplifica isso quando menciona sobre essa variação no caso “de documentos de natureza teológica, médica ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (CELLARD, 2008, p. 302). Nesse sentido, utilizamos esse mecanismo para destacar a natureza do texto, a fim de evitar conclusões falseadas.

A última dimensão, conceitos-chaves e a lógica interna do texto são caracterizadas por chamar a atenção aos termos empregados no documento, levando em consideração que em documentos recentes pode ser utilizado o emprego de gírias, regionalismos, expressão popular. É importante também, aqui, atentar para a importância de determinados conceitos-chave utilizados e o contexto em que se encontram empregados. E na análise do documento esses aconselhamentos resultam em um importante suporte, uma vez que é possível analisar os conceitos dentro do contexto. Numa perspectiva salutar, o trabalho de Cellard (2008) converge com a proposta do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), com ênfase nos contextos e na utilização de textos primordiais para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Análise dos dados: Ciclo de políticas de Stephen Ball

Stephen Ball e Richard Bowe são pesquisadores ingleses que centram seus estudos no campo das políticas educacionais e promoveram um importante dispositivo teórico-metodológico, o ciclo de políticas. Sendo uma abordagem que dá ênfase à “natureza complexa e controversa da política educacional”, ressaltam a “necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2007, p. 27). Estes pesquisadores destacam a gama de disputas que tendem a influenciar a ação política, oferecendo

um ciclo contínuo como referencial analítico. É com esse auxílio que iremos desenvolver as análises dos dados, bem como apresentar a situação política.

Compreendemos que a política não é um processo estático, mas se caracteriza também por ser dinâmica, principalmente no que tange às intenções, como destaca Mainardes (2006) ao abordar o ciclo de políticas, destacando a importância desse referencial teórico-analítico para trabalhar na área, dando ênfase também ao seu caráter multifacetado e dialético.

Inicialmente, a proposta do ciclo era constituída pela ideia de arenas ou facetas políticas, sendo a “política proposta” caracterizada por ser a política oficial concernente ao governo, departamentos, escolas e conjuntos de implementação. A “política de fato” equivalente aos textos que dão sustentação à política proposta, viabilizando a prática dessas políticas. Já a “política em uso” envolve os profissionais na utilização dos discursos diante do processo de implementação das políticas.

Mas, posteriormente, Ball e Bowe findaram essa ideia, considerando a sua linguagem muito rígida e isso era contrário ao que os estudiosos pretendiam. Em detrimento das disputas e intenções que estão no entorno da política a influenciando, eles entenderam que as arenas e facetas “se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49). Foi então que apresentaram os contextos que constituem o ciclo de políticas e estão presentes nas pesquisas de Ball no campo das políticas educacionais.

Nesse sentido, Ball em diálogo com Avelar (2015, p. 6) sobre a análise da sua contribuição para a pesquisa em política educacional expõe que ele e Richard Bowe pensaram a política como “uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas”.

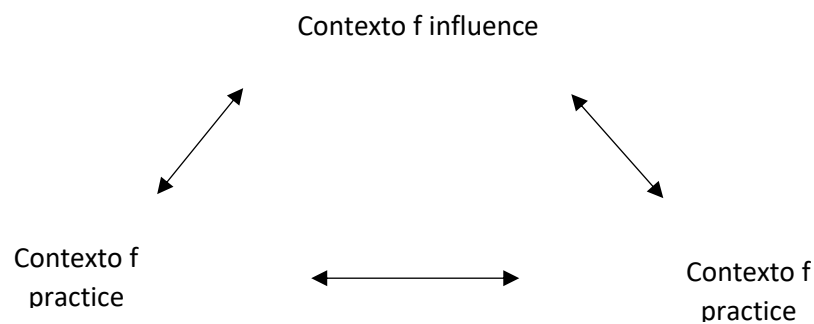
Por isso estamos constantemente lembrando que uma política curricular como a BNCC gerou modificações não apenas em sentido de conteúdo, mas também na dinâmica da prática docente. E, mais uma vez, evidenciamos a mobilização dessa política, isso fica mais compreensivo, e tomamos a fala de Ball para visualizar de forma mais objetiva, quando (..) “estou interessado em como as políticas adentram e são acomodadas em contextos particulares” (AVELAR, 2015, p. 8).

Como a formação de professores atualmente recebeu mais demandas a partir da aprovação da BNCC, a readequação curricular foi estipulada em lei para atendê-las. Destarte, reafirmamos a importância do ciclo de políticas, visto que “essa abordagem enfatiza o papel

das microinfluências sobre os profissionais que atuam no nível macro” (MAINARDES, 2006, p. 55). O olhar para os (as) professores (as) carece de atenção desde a formulação de qualquer proposta, substancialmente, aquelas que exigem uma nova roupagem da sua prática.

Mas a conjuntura que contorna a trajetória da BNCC é o que sustenta esta pesquisa em direção à dissolução do problema central. Dessa maneira, iremos denotar em tópicos específicos os contextos que complementam o ciclo inicialmente, uma vez que outros dois contextos foram desenvolvidos, que Ball e Bowe caracterizam por serem contínuos, e que utilizaremos nas análises os três principais, sendo o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática na sua construção inicial.

Figura 2 - Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)



Fonte: Bowe, Ball e Gold, 1992, p. 20.

Mas a título de informação, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política também estão presentes no trabalho dos estudiosos, mas iremos debulhar com mais afinco os três principais, por entendermos que são correspondentes à proposta deste trabalho. Dessa maneira, apresentamos o ciclo em sua estrutura completa.

Figura 3 - Ilustração do ciclo de políticas



Fonte: Organizado pelos (as) autores (as) (2020).

Ao observar a figura 2 podemos perceber que os ciclos estão inter-relacionados; são caracterizados também por não serem etapas lineares, dado que “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50). Adiante iremos apresentar os três contextos que utilizaremos nesta pesquisa.

2.2 Contexto de influência

Referente a este contexto, salientamos que é aqui onde as arenas públicas formais, como grupos de representação, podem promover espaços de influência. Nessa direção podemos encontrar também influências globais e internacionais; isso é percebido como uma análise mais profunda de Ball. No entanto, é aqui onde as políticas públicas têm início, bem como a construção dos seus discursos políticos.

Mas, de acordo com Mainardes (2006, p. 51), é nesse contexto que “os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”, tendo como protagonista as redes sociais “dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. E os conceitos recebem uma função preponderante, legitimando a formação dos discursos que fundamentam a política. E ainda vale discutir as influências globais e internacionais na produção das políticas nacionais. Trataremos

com mais profundidade nas análises, mas não podemos desconsiderar os grupos de atores que estiveram em torno da construção da BNCC, consequentemente, na formação de professores.

Bowe, Ball e Gold (1992), por esse ângulo, afirmam que essas influências podem ser compreendidas de duas formas. A primeira versa sobre o deslocamento de ideias a partir das redes de políticas que envolvem a circulação de ideias, empréstimos de políticas, grupos e pessoas que vendem soluções para os problemas. E a segunda concerne ao auxílio e até mesmo imposições advindas de agências multilaterais. Aqui podemos ler a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), World Bank, Banco Mundial, Unesco e o Fundo monetário Internacional (FMI).

É a partir desse contexto que iremos debulhar o entorno da política de formação docente, os agentes envolvidos, as propostas impostas para a nova atuação dos (as) professores (as) a partir da BNCC e a concepção de formação atual. Em seguida, trataremos sobre o contexto da produção de texto.

2.2.1 Contexto de produção de texto

As intervenções textuais estão carregadas de interesses, principalmente no que se refere à linguagem. Segundo Mainardes (2006, p. 52), “os textos políticos, portanto, representam a política”. Isso pode tomar algumas configurações e resultar em textos oficiais e comentários sobre eles, mas o que consideramos primordial é que esses textos necessitam de uma leitura articulada com o tempo e local de produção, dadas as disputas e acordos que os resultaram. Ainda atentando para a disputa de controle dessas representações políticas, são representações textuais, que adentram no espaço a partir de imposições instituídas em leis, regimentos e orientações.

Bowe, Ball e Gold (1992) destacam:

Por conseguinte, textos têm claras relações com os contextos particulares em que eles são usados. Isso se aplica tanto aos debates nacionais sobre intercâmbios entre professores e as escolas individuais nas abordagens desenvolvidas pelos professores para cumprir as exigências do currículo nacional (BOWE; BALL; GOLD (1992, p. 11).

O que esses textos podem resultar pode ser observado quando seus efeitos adentram à realidade no campo educacional. A vivência desses textos pode acarretar saldos positivos, mas também não podemos desconsiderar o possível aprofundamento das desigualdades sociais,

quando esses textos não coadunam com a realidade escolar, docente, administrativa, econômica e cultural da população alvo. Assim, podemos descrever melhor esses efeitos a partir do próximo contexto.

2.2.2 Contexto da prática

Há aqui uma variedade de possibilidades de acordo com a variedade de discursos e suas interpretações. A legitimação acontece à medida que uns discursos possuem mais força que outros, entrando aqui na seara da dominação. Sendo “a arena de prática para qual a política de refere, para qual é endereçada” (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O texto chega nela repleto de intenções, mas a sua efetivação na prática também assim o faz, as interpretações não são estáticas e únicas, formatos são construídos/reconstruídos. Os interesses são colocados em questão. O impacto das influências nas políticas que chegam em formato de textos produz mudanças significativas nos currículos, no trabalho docente, bem como no desenho de um novo cenário que exige novos atores na produção de novos sentidos.

Mas Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20-21) chama a atenção para um ponto preponderante, alertando que “a política não simplesmente recebida e implementada dentro desta arena, em vista disso ela é sujeita à interpretação e então ‘recriada’”. As interpretações serão diversas, bem como a carga por trás dos sujeitos envolvidos na prática.

Considera-se, também, que textos chegam em estruturas institucionais que acolhem sujeitos, vidas, diferenças, histórias que são modeladas a partir de um entendimento desenvolvido por grupos que dialogam impondo seus interesses seja de mercado ou desenvolvimento social. O contexto da prática nos possibilita analisar como as políticas têm trato no real, nas salas de aulas, nos trabalhos dos (as) professores (as).

Ainda mais quando “as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Podemos considerar aqui a autonomia escolar e docente frente a essas políticas, porém, as escolas estão cada vez mais condicionadas a responderem a algo maior, a escala de avaliação.

Ainda segundo Mainardes (2006):

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam

têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Dessa maneira, o que pretendemos é analisar como a formação de professores (as) está sendo proposta. O contexto da prática nos possibilita analisar, a partir de observações e trabalhos que versam sobre o tema da pesquisa, como isso está acontecendo. Somando isso a todos os dispositivos sobre os quais nos debruçamos, atentando para o contexto social global e político, os termos empregados, os agentes envolvidos no desenvolvimento da política e os efeitos dos textos políticos na prática, versando nas modificações acarretadas a partir delas.

Assim, achamos pertinente, mais adiante, trataremos sobre dois campos, currículo e a formação docente, visto que a BNCC adentra nessa área e a formação de professores (as) sofreu modificações para atender às suas demandas. Contudo, seguiremos analisando o contexto em que a Base foi construída, seus agentes envolvidos.

3 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A LEGISLAÇÃO E AS PROPOSIÇÕES NO SEU ENTORNO

O foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores, etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga-horária; uma configuração política de poder. (ARROYO, 2011).

Ao observar os contornos da educação é possível visualizar as bases legais que sustentam os seus sentidos, o micro e o macro dessa área se encontram também em estruturas curriculares. Assim, a sustentação legal tende a atender às necessidades que o campo educacional apresenta, a fim de minimizar as disparidades entre as realidades, considerando o princípio de igualdade que a educação defende. No entanto, o desafio se torna maior quando as disputas de poder se revestem em organizações ativas na produção das políticas públicas, principalmente na produção de políticas educacionais.

Tomados pela explanação de Arroyo (2011), ancoramo-nos nessa perspectiva de currículo e avistamos como essencial discutir, bem como analisar, o cenário das políticas curriculares e de formação de professores, já que a formação docente vem passando por reformulações após a homologação de uma proposta curricular, sendo assim a nossa aproximação com o tema da pesquisa.

Apresentamos no início do trabalho as alterações realizadas na LDB (9.394/96), no que se refere à formação de professores que terão por referência a BNCC. A Base orienta agora a produção do currículo, sendo ela o currículo modelar nacional. As suas demandas atingem fortemente o profissional que experiencia na prática essas orientações.

Neste trabalho não podemos separar currículo e formação docente, aqui os dois estarão em diálogo constante desde a formulação e efetivação prática. Mas antes de chegarmos mais precisamente à formação de professores e à proposta de documento normativo atual, consideramos muito relevante destacar a importância do contexto em que essas políticas se encontram.

Temos como marco significativo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que dispõe sobre a formação inicial dos professores que teve muita discussão sobre a sua produção; os órgãos de representação da categoria estiveram presentes, ressaltando a importância desse

documento para a valorização do magistério da educação básica. Porém, a partir de 2015 houve um movimento político e educacional.

A discussão sobre a BNCC teve seu início em 2015, as consultas ocorreram até a última versão do documento. Após o *impeachment* da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, repercussões ocorreram sobre as políticas educacionais, algumas considerações são necessárias nesse momento, em virtude da transição governamental.

Segundo Aguiar e Dourado (2018) o nome do documento sofreu alteração, passando de Base Comum Nacional para Base Nacional. Reiteramos a luta dos profissionais da área na construção do primeiro conceito, eles afirmam que a BNCC “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” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

E esse impacto, como já definiram os autores, repercutiu na formação docente. Em dezembro de 2018, final do governo de Michel Temer, é apresentada a proposta de base para a formação de professores tendo como objetivo atender às necessidades da BNCC. Em 2019 a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F). Podemos perceber as significativas mudanças no campo das políticas educacionais.

Ressaltamos que esse documento ainda trata no Art. 3º: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019). Habilidades e competências alinhadas aos propósitos formativos de alunos e professores dentro da proposta de um currículo nacional.

Mas atrelado a essas exigências, o ser social dos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem precisa ser considerado na produção dessas propostas. Dessa maneira, indagamos: as propostas de currículo nacional, bem como a proposta de formação de professores está levando em considerando o conhecimento cultural dos alunos e a experiência dos profissionais da educação?

Tecemos essa problemática à luz do que Santos (2010, p. 85) chama a atenção acerca do conhecimento, ratificando que é “necessário um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. A BNCC faz essa união? A BNC-F une suas propostas às necessidades e experiências dos professores? Esse conhecimento apresentado por esses currículos busca promover que tipo de sujeito? Em quais bases

epistemológicas esses currículos foram desenvolvidos? Quem são os sujeitos que pensaram a formação de outros sujeitos?

A trama de indagações está à sombra dos desafios que a educação pública enfrenta e vivencia. Outro ponto preponderante a ser apontado, a partir do que Ball, Bowe e Gold (1992) exprimem sobre a produção de políticas educacionais são as disputas e intenções sobre elas: quais os interesses dos grupos como Instituto Leman e outros que participaram da produção da BNCC possuem sobre a educação?

Entretanto, é pertinente a discussão em torno desse currículo nacional, até mesmo para promover o espaço de discussão sobre o que estudiosos como Ball (2001), Apple (2011), Arroyo (2011), entre outros, entendem desse fenômeno e suas implicações para a educação, ainda trazendo para a pesquisa, em que horizonte o campo do currículo e a formação de professores (as) se encontram. Buscando debulhar posições nesse sentido, iremos apresentar no tópico a seguir em que contextos essas políticas são gestadas, buscando perceber as influências exercidas sobre as políticas.

3.1 Currículo e formação docente: o currículo nacional

Diante do que já foi exposto, as mudanças ocorridas após a BNCC nos levam para uma questão: quem pensou essas reformas? Iniciamos o diálogo com as proposições apresentadas por Ball (2001) acerca do despontamento de um novo paradigma de governo educacional. O autor destaca ainda dentro dessa proposição o aspecto da globalização, chamando a atenção para o que recebe a denominação de “convergência de políticas”, “transferência de políticas e “empréstimo de políticas”.

Julgamos necessário localizar temporalmente essa discussão, tomando a década de 1990, também a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), até os dias atuais, compreendendo que a partir da Constituição Federal de 1988 uma gama de reformulações no campo da educação foi desencadeada.

Nesse sentido, o currículo e a formação docente como aspectos relacionais desta pesquisa estarão em destaque dentro da discussão sobre o currículo nacional para a educação. Como políticas que tratam sobre currículo e formação, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), Parâmetros em Ação (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (1996), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Decreto 8752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Essas regulamentações

dispuseram sobre o currículo e formação de professores (as), orientando a produção das propostas acerca do conteúdo e organização curricular. O que queremos destacar com a existência desses documentos é a iniciação do diálogo em torno de uma base nacional.

Situando a educação no seio do debate, Ball (2001, p. 100) destaca o sentido economicista como pano de fundo desse novo paradigma e das propostas de políticas educacionais, enfatizando o “aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”. Surgem dessas propostas conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, colocando assim conhecimento e economia em conversação e a direção dessa relação desagua na educação. A tendência aqui apresentada segue para um campo, que Freitas (2014) chama de “reformadores empresariais da educação”, mas essa interlocução será exposta mais adiante.

No que tange à globalização, de acordo com Ball (2001, p. 101), sua tese “repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política”. Seria o currículo e a formação uma valorização da cultura? Ou as novas propostas curriculares tendem para um controle do processo pedagógico da escola? Essas questões contextualizam para o que o autor chama a atenção: a produção de um currículo nacional. Destarte, de acordo com Hypolito (2019, p. 188), “a Base Nacional Comum Curricular é o resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira”.

Os contextos expressos pela cultura correspondem preponderantemente a uma parcela das ideias utilizadas para pensar uma proposta de política educacional, principalmente no campo do currículo e formação docente. Como afirma Apple (2011, p. 71), por esse ângulo “a educação está intimamente ligada à política da cultura”, a seletividade do currículo não possui neutralidade, conhecimentos são escolhidos por alguém e/ou grupos, para sujeitos em desenvolvimento. Ainda de acordo com o autor, o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2011, p. 71).

O que resulta de um currículo nacional é o que tentaremos esmiuçar a seguir, dado o contexto atual que a educação brasileira vive com a BNCC e BNC-F. Apple (2011, p. 76) apresenta a vivência cada vez maior de que “um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”. Mas a escola recebe a imposição curricular, por isso, dá-se a necessidade de analisar se as experiências de quem vive a/na escola cotidianamente estão sendo consideradas dentro das políticas curriculares educacionais.

Apple (2003) conta sua experiência em uma comunidade nos Estados Unidos. Ao chegar à escola recebe inúmeras orientações de como trabalhar, mas argumenta que “no sentido de compreender que o currículo e aqueles que o planejavam viviam num mundo irreal, um mundo fundamentalmente desconectado da minha vida com aquelas crianças naquela sala de aula do centro da cidade” (APPLE, 2003, p. 4). Apresentamos essa história para ilustrar a seriedade que um currículo nacional carrega, os resultados de sua implementação tendem a promover também a necessidade de avaliações nacionais, colocando alunos e professores expostos a escalas de excelência ou não.

Mecanismos reguladores se apresentam como necessários para medir a educação e a formação dos alunos, professores e demais profissionais da área em virtude de alcançar resultados em sentido internacional também. Mas ainda com Apple (2011, p. 73), trazemos a sua indagação; “que grupo lidera tais esforços ‘reformas’?”. Esses grupos pensam na subjetividade dos alunos e nas necessidades dos (as) professores (as) que estão na escola pública?

Ao usar o argumento de que um currículo nacional pode ajudar a efetivar a função social da educação, ofertando o ensino para minimizar as desigualdades, essas propostas tendem a intensificar desigualdades existentes e produzir outras. Alunos e professores das mais variadas localidades não receberão o currículo de uma mesma maneira, as condições estruturais, materiais e didáticas divergem drasticamente quando pensamos na escola pública no Brasil. Reconhecer diferenças e desigualdades é importante ao pensar em propostas de políticas educacionais.

É como Apple (2011, p. 90) aponta: “se estivermos preocupados com o ‘tratamento realmente igual’ – como acho que devermos estar – devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes”. O autor ratifica, acerca do currículo, que “o diálogo nacional começa pela análise concreta e pública de “como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura”. Um currículo nacional pode reconhecer diferenças, mas “serve também para resgatá-las, dentro do suposto consenso em torno do que deveríamos ensinar. É parte de uma tentativa de reinstituir o poder hegemônico que foi abalado pelos movimentos sociais” (APPLE, 2011, p. 91).

E este poder vem fortemente influenciado por dois eixos: o neoliberalismo e o neoconservadorismo, ambos exercem muita força sobre as relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais. Isso tem desencadeamento na formação de professores (as). Com as investidas do setor econômico na produção das políticas educacionais, a tentativa de “uma eficiente ‘produção’ de melhor ‘capital humano’ e de representar um anseio nostálgico

por um passado romantizado” (APPLE, 2011, p. 86-87) traz para dentro da agenda a necessidade de atender aos mandos dos grupos responsáveis, ou/e que financiam.

3.2 Bases formativas: uma agenda global

As propostas educacionais agora vinculadas ao panorama mundial possuem relações significativas; inteiramos aqui a influência dos Estados Unidos e da Inglaterra, que estiveram no início dessas propostas, concomitantemente às influências dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e OCDE.

Seguindo a ordem dos documentos normativos da educação, CF (1988), LDB (9.394/96), política nacional curricular, diretrizes nacionais e BNCC, a reformulação política seguinte se daria, como aconteceu, na política nacional de formação de professores (as). Mas o que está na sustentação dessas reformas é algo mais complexo e articulado. A agenda nacional de educação, bem como as políticas nacionais, responde a uma programação global. Essa agenda global exerce controle sobre as políticas educacionais? Por que multilaterais apresentam grande interesse na produção de propostas educacionais?

Há um pacote de reformas vigentes, que formulam e reformulam políticas educacionais, mas, aportados nos estudos de Álvaro, Moreira e Hypolito (2019, p. 199), nesse segmento “a irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências”, sob o comando de grupos hegemônicos dentro da agenda global, impondo seus comandos a fim de atender às demandas do mercado, concernentes aos interesses dos grupos conservadores.

As mãos que constroem essa agenda global trazem grupos como liberais, ultraliberais, neoconservadores e autoritários, “nem sempre coesos”, “mas que têm obtido sucesso”, como Hypolito (2019) afirma. O autor reitera que “a BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadores” (HYPOLITO, 2019, p. 199). A tendência de influências em torno dessas propostas se encontra desenhada por mãos diversas, mas partem do mesmo princípio: o controle.

O autor ainda alude para a agenda global como uma referência para a construção dos currículos nacionais e direciona o debate, advertindo que “há uma agenda global estruturada localmente, a partir de grupos hegemônicos, em impor suas propostas, mudando profundamente a formação docente” (HYPOLITO, 2019, p. 187). O tensionamento entre essas relações

camuflam uma intenção à medida que, a passos largos, os seus interesses estão ditando os rumos das políticas educacionais, por meio do currículo

A influência global na produção de políticas locais está sendo cada vez mais intensificada, principalmente quando é possível perceber a ação das multilaterais em exercício no campo educacional. O autor evidencia que “a criação das políticas educacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes e ideias de outros contextos”. A BNCC e a BNC-F são cópias fragmentadas?

Macedo (2019, p. 39) argumenta que “há um alinhamento da política educacional do país à governança da OCDE baseada na comparabilidade que, defendo, inviabiliza a educação como empreitada intersubjetiva”. Não discutimos com profundidade o papel da OCDE porque isso será mais clarificado no próximo capítulo. Esta exposição aqui é a título de complementação dos organismos que constroem a agenda global das políticas educacionais, e para observarmos a dimensão influenciadora que tomam as propostas nacionais de currículo e formação docente.

Um aspecto que chama atenção é o uso das competências para legitimar e efetivar o trabalho da OCDE que está intensificando cada vez mais os vínculos com a política curricular brasileira. Este organismo “vem pondo em prática avaliações internacionais comparativas” (MACEDO, 2019, p. 47). A autora alerta para o movimento internacional denominado de GERM – *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), reconhecendo que as competências e seu funcionamento advindas da orientação internacional “vai matando a educação” tendo como ator principal o “germe da comparação” (MACEDO, 2019, p. 52). Os prejuízos advindos desse movimento colocam sobre os(as) alunos(as) e professores(as) a responsabilidade do insucesso das políticas, uma vez que não leva em conta que sujeitos vivos, com particularidades, estão no processo educacional convivendo diariamente com o outro, num processo de formação contínua e necessitam de uma formação que os inteire, que os(as) reconheça.

Macedo (2019, p. 52) questiona que “a OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações”, mas, ratificando, “estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma”. A educação é para o povo, gente que pulsa necessidades, principalmente aqueles que vêm de uma realidade cheia de carências, sobretudo de desvalorização histórica e social.

Há perigo em construir políticas educacionais baseadas nas concepções internacionais, mesmo no âmbito nacional, em virtude da inevitabilidade de voltar os olhos para a escola pública brasileira e ler os seus problemas, desafios e possibilidades. Compreendendo que a cultura do mundo de cada escola é única, nessa perspectiva, Lopes (2019, p. 61) considera “não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas”, justificando que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender as demandas e necessidades que não são homogêneas”. É possível um currículo homogêneo atender a carências múltiplas?

Podemos tomar uma direção para esta questão, não afirmando enfaticamente uma resposta, mas levando em consideração o que já foi exposto. Tomando empréstimo no trabalho de Albino e Silva (2019, p. 142), no que se refere à concepção global, “a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional”.

Dessa maneira, com atenção aos questionamentos anteriores, apresentamos algumas considerações. Ao analisar a trajetória da política de BNCC de BNC-F é possível perceber o tempo exíguo da apresentação da proposta e sua instituição em forma de lei, como já apresentamos neste trabalho. Com isso, ponderamos acerca da desvalorização das experiências dos profissionais que trabalharam diretamente na escola, até por compreendermos a BNCC como um documento homogêneo. Assim, as múltiplas carências e realidades não se encontram no documento da BNCC e BNC-F, até por sabermos que os sujeitos que pensaram essas políticas não estão no cotidiano das escolas, convivendo com alunos e professores, pensam um único cenário de escola, um mesmo tipo de professor(a), acarretando prejuízos ao que tange a cultura e diversidade.

O envolvimento do setor privado na produção de políticas educacionais e políticas curriculares tendem a inserir suas perspectivas de formação humana e social. Essa discussão está em toda a extensão do trabalho, e aprofundamos mais posteriormente, mas interesses do mercado estão inseridos nessas propostas.

Considerando o que já discutimos sobre a especificidade da escola, aluno, professor (a) e a realidade da escola pública, pensar “o currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta à uma demanda mundial” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142). Tendo em vista as investidas no campo do currículo, configurando-se em bases, outros dispositivos são utilizados no pacote de reformas estabelecidos nessa agenda global.

Destarte, teceremos sobre o desencadeamento em outros campos da política educacional, tendo em vista o sucesso e a implementação dessas reformas.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO DEMANDA: ENTRE DISPUTAS E INFLUÊNCIAS

As concepções expressas de formação docente dentro dos movimentos de reformulação e modelagem curricular expõem interesses na composição do profissional da educação básica. Ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, apresenta competência e habilidades gerais para a formação docente. Iremos discorrer sobre esta resolução, destacando como ela se apresenta.

A necessidade dessa nova base é apresentada no documento como fundamental. Esse documento afirma que a BNC-F “têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 2/2019” (BRASIL, 2019). Ao analisarmos como essa proposta se organiza, como já expomos no início do trabalho, é possível perceber que o desenvolvimento de competências e habilidades também é direcionado para a formação docente, visando seguir o caminho que a BNCC estabelece para a construção dos currículos escolares.

Para melhor visualizar, a Resolução ressalta:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente (BRASIL, 2019).

As dimensões correspondem a I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Cada uma dessas dimensões possui a exigência de quatro ações para a dinâmica do trabalho prático articulado com o conhecimento científico. No que tange aos fundamentos da formação, o documento enfatiza que está ancorado “nos marcos

regulatórios, em especial com a BNCC” (BRASIL, 2019), e estabelece a relevância de princípios como:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2019).

Mas a BNC-F também menciona princípios para a formação continuada, visto que profissionais da educação estão atuando e vivenciando a chegada de um documento conteudista normativo que é a BNCC. Nesse sentido, a Resolução expõe:

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019).

O que pretendemos aqui ao apresentar os princípios e a exposição do documento é como as competências e habilidades entram agora também para a formação de professores (as). Ou seja, BNC-F é mais um dispositivo que corresponde às demandas da BNCC, assim como está no pacote de reformas, sedimentando com êxito as propostas de um currículo nacional. Julgamos necessário dispor no corpo do trabalho a estrutura geral da BNC-F:

Quadro 01 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES		
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.		
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.		
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.		
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.		
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.		
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.		
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.		
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.		
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.		
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.		

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1 CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas Aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento Profissional

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores Democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. 2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência. 2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam às necessidades, aos ritmos de aprendizagem e às características identitárias dos estudantes. 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes. 2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.

2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente. 2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. 2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes. 2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.

2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC. 2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.
--	---

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. 3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.

	3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade. 3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.
3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade	3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento. 3.4.3 Saber se comunicar com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.

Fonte: Brasil, 2019.

O estreitamento curricular chega à formação docente, mas algumas questões necessitam de problematização, em virtude das reformulações documentais ocorridas a partir da homologação da BNCC. Usando como ponto de debate, a Resolução afirma:

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

A BNC-F, com seus princípios e fundamentos permite a liberdade de ensinar? A autonomia docente está no centro dessa Base? Professores apenas como reprodutores? Dado ao histórico da construção da BNCC, há agentes envolvidos nesse pacote de reformas educacionais, como já salientamos no decorrer do texto, mas há também instituições, ONGs, empresas e multinacionais investindo na produção dessas políticas. Iremos analisar esse movimento de influência.

Mas devemos também atentar para a lógica de competências instituída no documento, que é um aspecto que exige atenção por carregar proposições para a prática profissional docente. Assim, tomados pelos estudos de Silva (2019, p. 123), que o caracteriza “pela impertinência desse referencial, considerando, sobretudo, seu caráter economicista e reducionista”, a

disposição em torno da formulação das políticas e suas consequências para a formação de professores (as), podendo ser percebido quando:

Essa definição reporta-nos a uma outra característica que vinha se delineando no âmbito da abordagem curricular por competências: a de que a conduta em termos de valores é condição de exercício qualitativo do trabalho para que a subjetividade possa ser controlada e dirigida aos requisitos de maior reponsabilidade, comportamento ético e criatividade que possam gerar maior produtividade e competitividade (SILVA, 2019).

No entanto, essa intenção não chega à escola sem resistência. Professores que atuam cotidianamente com vidas em desenvolvimento possuem autonomia e noção real do que é possível para a educação básica brasileira. Por isso a necessidade do diálogo na construção de propostas para a formação de professores (as) com os sujeitos mais envolvidos após esse processo: professores e professoras. Aragão (2013, p. 97) alerta, “por se tratar de uma questão muito complexa, que é a preparação de formadores do ser humano, esta divisão não é mecânica, estanque”. O percurso do pacote de reformas e seus mecanismos toma uma direção preocupante ao pensarmos que a subjetividade docente e discente está como alvo de controle. E ainda mais, suscita a competitividade e produtividade como algo positivo.

As competências entram nessa proposta de formação como adequação e reorganização do trabalho. Silva (2019) chama a atenção para a promoção de uma tendência que substitui o conceito de qualificação por competências. Esse movimento tende a reforçar a competitividade, ação central sob orientação da transição do processo de produção, copiosamente ligado ao viés econômico. A autora destaca:

Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados (SILVA, 2019, p. 130).

Atentando para isso, é perceptível a relação entre o pacote de reformas e o campo econômico. Ainda segundo a autora, é possível “identificar associações estreitas entre formação para o trabalho geral e a formação docente, a partir da consolidação do referencial de competências” (SILVA, 2019, p. 133). Não é por acaso que a produção das políticas educacionais, atualmente no contexto brasileiro, está passando por uma ressignificação, com

participação de grupos empresariais. Albino e Silva (2019) enfatizam que “no Brasil, essa discussão (como em todo processo de decisão curricular) mobiliza interesses e provoca disputas em torno da definição de tipos e propostas de formação humana” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 138).

As autoras também dissertam sobre o sentido dos princípios da BNC-F, destacando a formação por competências, pois “visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140). Esse movimento está fortemente relacionado com as orientações, tendo como base algumas experiências, ao contexto internacional de políticas educacionais. A preocupação que nos toma nessas orientações é a diversidade da educação básica no Brasil, com o campo cultural, econômico e social plural. Que tipo de alunos essas reformas encontrarão na sala de aula? Que aluno (a) essa reforma produzirá?

Tecemos esse questionamento por compreender que textos normativos como esse tendem a remodelar a prática docente. Como Albino e Silva (2019) destacam, “os textos curriculares podem, também, promover exclusões, que acabam por assumir força na prática social dos discentes”, esse formato “pode ser um reforçador de desigualdades sociais, quando parte de uma lógica de formação humana” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142). Podemos ler que os projetos para a educação possuem uma base de formação distante e antidialógica quando percebemos o tempo entre o anúncio da proposta de formação em dezembro de 2018 e sua aprovação instituída por meio da Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019.

A emergência dessas efetivações acompanha os desafios que profissionais da educação enfrentam na realidade das escolas públicas do Brasil? A problematização por meio de questionamentos surge pela necessidade de compreender a nova prática docente e discente exigida pelos pacotes de reforma. De forma acentuada:

No contexto atual, uma Base de formação discente/docente ocupa lugar de receituário para a solução dos problemas educacionais no Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação. O retorno para a formação por competências no contexto de produção de Base para a formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150).

A cinesia de elaboração das políticas educacionais, especificamente as de formação, está atrelada à agenda global de reformas, como já apresentamos no trabalho, mas ainda atende aos mandos da lógica atual: o neoliberalismo. Avançaremos no trabalho nesse sentido, buscando perceber a interlocução visível entre essa lógica e a produção de políticas que, atualmente, tomam o centro da discussão sobre a educação.

4.1 Análise dos efeitos do neoliberalismo na formação de professores (as)

O movimento global de reforma educacional chega de mãos dadas com a onda neoliberal que estamos vivenciando atualmente. Como Freitas (2018, p. 47) demonstra, o Brasil teve sua experiência inicial com o neoliberalismo nos anos de 1990, mas a retomada “à proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a reforma da implantação da reforma empresarial” chega como uma segunda onda, com propostas como a “base nacional comum”.

Isso se justifica porque na primeira onda aconteceu “a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala”; agora, a intenção é matrizes de referência, “com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série” (FREITAS, 2014, p. 1092). Essa definição também abarca os objetivos, avaliação e conteúdo na/da educação.

Tendo em vista que há um movimento articulado, principalmente com o setor econômico, o neoliberalismo perpassa sobre a produção das políticas educacionais como direcionador principal, com intenções bem estabelecidas. Destarte, como Ball (2014) apresenta:

(...) o neoliberalismo está aqui dentro bem como lá fora. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre Capital e Estado”, cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades) e está entendendo-se – pelo menos em potencial por meio de todas as arenas da vida social. Em particular, e em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (...) (BALL, 2014, p. 229).

As novas formas de governo em sentido educacional podem ser entendidas como um dispositivo que se encontra incluído no pacote de reformas. A dimensão desse movimento pode ser entendida ainda com Ball (2014, p. 19), quando o autor salienta que “a política educacional, de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de uma questão local ou

nacional”. Cada vez mais multinacionais estão influenciando as políticas educacionais, como já discutimos, tendo como base experiências internacionais. Estado e capital construindo uma relação paradoxal, dada a sua dimensão. Mas nessa caminhada, alguém sempre estará na frente.

Problematizamos isso, uma vez que o “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, e como eu seguirei argumentando, é um nexos de interesse comum entre várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2014, p. 26). Alunos (as) e professores (as) como sujeitos, alvos das transferências de políticas que se configuram na construção das bases formativas, como estamos debatendo por toda a extensão do trabalho. Mas o efeito que o neoliberalismo tem sobre a educação e elaboração das políticas é extenso, uma vez que as ramificações de seu intento são enormes. Podemos entender melhor assim:

O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado. O neoliberalismo é também realizado, disseminado e incorporado por meio do quase-mercado, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado, na verdade o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (BALL, 2014, p. 42).

À medida que a escola possui trabalhadores (as), está também formando mão de obra futura, como um dos princípios da educação. Mas Freitas (2018) alerta para algo que julgamos muito pertinente:

Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p.ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018, p. 24).

As condições de trabalho dos professores (as) também se encontram em terreno arenoso. A disputa pela formação humana, nessa perspectiva, está alicerçada em como “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado” (FREITAS, 2018, p. 31), colocando a qualidade da escola como “uma mercadoria”. Ao pensarmos que pessoas estão fazendo parte de uma “organização empresarial”, leva-nos a perceber a distância entre essa lógica e a subjetividade docente/discente.

A dimensão social e cultural da escola é imprescindível para promover autonomia e criticidade, a leitura de mundo e sociedade também possui o sentido de inclusão, principalmente das minorias. Por isso a escola pública é tão significativa, a oferta da educação pública ainda persiste em um profundo abismo social, mas a sua fragmentação, podemos ler a intensificação das suas fragilidades, tende a reforçar a desigualdade, em especial quando “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p. 64). Por conseguinte, a formação de professores interessa aos reformadores, a instituição de currículos formativos está no centro da efetivação do controle pedagógico.

Podemos identificar isso ao analisarmos o processo de desenvolvimento da BNCC e BNC-F, tal como o seu texto que apresenta que “a noção de competência do viés neoliberal, impregna a visão sistêmica esboçada para a formação de professores, assim como a matriz de competências profissionais” (FARIAS, 2019, p. 163). A autora ainda acentua a existência de “uma agenda mundial que põe em movimento, em diferentes países, entre eles o Brasil, uma política educacional eivada por interesses neoliberais” (FARIAS, 2019, p. 164). Essa ação não chega vazia de consciência acerca do que é necessário fazer para que os projetos caminhem para o resultado positivo. Como Campos, Durli e Campos (2019) identificam:

Isso nos ajuda a dimensionar as disputas envolvidas em torno desse vasto contexto, compreendido por muitos como “um mercado promissor”. A privatização da formação de professores para a educação básica segue ascendente, impulsionada agora pela implementação da BNCC, pois como veremos adiante, a formação é considerada estratégica e necessária ao sucesso da mesma. Na perspectiva dos reformadores, mudanças no contexto das escolas são mais eficazes se contarem com a adesão dos professores, uma vez que cabe a estes a tarefa de “transformar” o que está sendo projetado em ações efetivas, formatadas nos processos de ensino-aprendizagem (CAMPOS; DURLI E; CAMPOS, 2019, p. 172).

As autoras ainda assinalam para o contexto atual brasileiro, alertando que “a política econômica marcadamente de austeridade neoliberal e os cortes intensos no orçamento destinado à educação, avizinha-se um tempo em que a formação de professores ficará à mercê dos empresários da educação” (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 182). A participação de empresários na educação não está distante da cinesia política que envolve propostas educacionais já na produção da base, assim como no momento posterior à homologação da BNCC, sua implementação e reformulação, para atender às suas demandas. Expomos no início do trabalho os grupos que estiveram investindo na Base.

A educação dentro da agenda global, sob a influência das experiências internacionais, com bases de formação impostas com habilidade e competências, avaliações de larga escala, destacamos aqui o PISA, podemos compreender, a partir de Ball (2014, p. 65) que “na educação, poderíamos dizer que há um currículo neoliberal de reforma”. Os efeitos produzidos a partir da BNCC nos fornecem a visualização de como as ações neoliberais estão obtendo êxito com articulação com grupos empresariais de significativa atuação no campo da educação, como Instituto Lemann e Itaú Social. Essa discussão terá mais linhas no próximo tópico, a fim de apreender o contexto das propostas para a formação de professores (as).

4.2 Análise das instâncias privadas e os pacotes de formação

É atinente identificar os sujeitos envolvidos no processo de formulação da BNCC e BNC-F para fornecer à pesquisa o escopo de montagem em torno dessas bases formativas, ainda para verificar como as políticas educacionais estão sendo cenário de atuação das instâncias privadas. Macedo (2019) ao discutir sobre a redação da Base e a sua implementação, afirma que “o processo tem sido conduzido pelos gestores públicos, com forte participação de fundações, *think tanks* e grupos educacionais ligados ao setor privado, assim como de movimentos sociais organizados por tais atores” (MACEDO, 2019, p. 43). Encontros estaduais e municipais, a fim de fornecer apoio à implementação da Base, contam com a parceria do Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Unibanco, Itaú Social, Fundação Lemann, entre outros.

Destacamos aqui dois organismos que atuam ativamente tanto na produção de políticas como na articulação entre o setor público e o setor privado. O primeiro é o Todos Pela Educação, que desde 2006 vem se destacando com sua grande influência no campo educacional e possuindo “um papel decisivo para a agenda educacional, em especial para que a educação brasileira se torne compatível com a agenda global” (HYPOLITO, 2019, p. 188). Esse organismo teve participação significativa frente à aprovação da BNCC, sua relação dá-se por meio de imperativos relacionais entre governos, entidades organizadas, dirigentes educacionais e institutos.

Esse grupo se identifica como “independente, plural e decisivo” e “uma organização não governamental, sem ligação com partidos políticos, mas que dialoga com todos, e que nunca recebeu recursos do governo”. Mas que exerce influência e conta com parcerias mantenedoras:

Figura 4 - Parcerias mantenedoras



Fonte: Todos pela Educação.

E tem como apoiadores:

Figura 5 - Apoiadores



Fonte: Todos pela Educação.

Ao acessar o *site* Todos pela Educação, é possível acompanhar a apresentação das atividades desenvolvidas anualmente. Dessa forma, desde 2006 até 2019 este grupo está ativamente envolvido na dinâmica educacional brasileira. E somou esforços com o segundo organismo que destacamos, o Movimento pela Base, que apresenta como objetivo a BNCC e sua implementação. O grupo existe desde 2013, com plataforma informativa de atividades e conta também com o apoio do grupo de apoio institucional. Como podemos ver:

Figura 6 – Apoio institucional

Abave Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.	Cenpec Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.	Comunidade Educativa Cedac Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
Fundação Lemann Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.	Fundação Roberto Marinho Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Consed O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Instituto Ayrton Senna Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.	Itaú BBA O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.	

Instituto Inspirare Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.	Instituto Natura Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.	Instituto Unibanco Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
Todos Pela Educação Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.	Undime A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.	

Fonte: Movimento pela Base (2020).

Hypolito (2019) chama a atenção para o que ele denomina de “mercado educacional bilionário”, afirmando que as organizações envolvidas na discussão e efetivação de propostas políticas educacionais possuem “interesses definidos”, com interesses na “venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação” (HYPOLITO, 2019, p. 194). O autor dá ênfase acertada quando aprofunda a discussão nesse sentido, e alerta para o modelo gerencialista que o GERM e as políticas neoliberais estão buscando implantar.

Destarte, é um modelo que tem como característica também a parceria público-privada, terceirização de materiais, plataformas digitais, tendendo para o monitoramento pedagógico. Isso “retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (HYPOLITO, 2019, p. 194). É um movimento de reformas bem articulado e financiado, que promove mudanças significativas na estrutura da educação brasileira, tendo cada vez mais espaço dentro do setor público, colocando a escola como fonte de lucro.

Mas há outros grupos que investem na produção de propostas educacionais, como o grupo Inspirare, Porvir, Nova Escola, Kroton, Insper, Elos Educacional e Ensina Brasil. A lógica dessas organizações centra na educação os seus intentos e se arranjam de forma que estão cada vez mais relacionados e com raízes sólidas no setor público, agindo a partir de uma agenda mundial na reformulação educacional nacional.

O que esse movimento pode fazer e vem apontando é para o que já apresentamos com Freitas (2014) sobre o controle pedagógico. E Ball (2014, p. 48) afirma: “a disseminação e a aceitação de práticas neoliberais repousam sobre uma grande quantidade de trabalho político e ideológico que é altamente organizado e bem financiado”. A reformulação da educação caminha para a reformulação dos sujeitos sociais. Essas reformas, dispondo da influência do neoliberalismo “está produzindo novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230).

O que pretendemos aqui é apresentar que os grupos que fizeram parte do processo de construção e implementação da BNCC, currículo normativo para a educação brasileira, desencadeou outras reformulações, como a instituição da BNC-F. A lógica que foi usada na Base tem efeitos na elaboração da formação de professores, já que a base para a formação dos professores da educação básica tem a BNCC como referência.

4.3 Análise da formação de professores dentro do pacote de reformas

A formação docente, com a instituição de uma nova base normativa, é resultante de um extenso processo de influência, como já discutimos no trabalho. Contudo, os desafios que esses profissionais encontram estão cada vez mais intensos, uma base prescreve o que trabalhar e como trabalhar, a autonomia de professores (as) é expressa por meio de longos debates e reivindicações dos profissionais do magistério. O documento de formação de professores da educação básica não chega isolado, carrega outras esferas como a avaliação, livro didático e materiais de ensino para promover resultado positivo na sua implementação.

Nesse sentido, seguindo as orientações da agenda global de reformas educacionais, sob direção da OCDE, caracterizada pelos princípios e intentos neoliberais, a formação de professores se tornou mais um espaço para controle do que deve ser ensinado e como os (as) professores (as) devem atuar. No Brasil, algumas iniciativas com a direção de grupos conservadores apontam para a produção de orientações acerca dessa formação, e ainda mais, da prática em sala de aula, orientando alunos a gravarem aulas que considerem “doutrinadoras”.

A exemplo disso, foi o movimento denominado “Escola sem Partido”, com forte financiamento do setor privado e organizações, essa ação seguiu uma perspectiva ideológica: o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Freitas (2018) alude para essas propostas como “uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga esquerdismo e comunismo em tudo que cheire à

defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o darwinismo social” (FREITAS, 2018, p. 28), partindo da compreensão de como os grupos neoconservadores veem os (as) professores (as).

A articulação entre empresários e grupos conservadores organizados tendem a produzir o ideal de sujeito social, colocando a escola como dispositivo de formação para o trabalho, mas também para seguir padrões de religião e família. A escola se encontra nessa motilidade como “uma empresa”, “tal como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’” (FREITAS, 2018, p. 29). Segundo o autor:

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

A padronização por meio das bases possui um alinhamento com as avaliações de larga escala, com já citamos, o PISA, Saeb, Enem, Enade, com objetivo de conceituar o desempenho dos alunos, professores e da escola. Seguindo a perspectiva empresarial, a escola passa a ser vista a partir de resultados nas avaliações externas. No entanto, esse segmento é nocivo, dado ao que Freitas (2018) aponta:

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos (FREITAS, 2018, p. 28-29).

Após a BNCC apresentar o currículo nacional, que contém a construção da parte diversificada, é muito importante ressaltarmos que esse conteúdo não estará nas avaliações. Logo, a atenção dada ao conteúdo obrigatório será maior. A parte diversificada se caracteriza por aspectos regionais e locais, econômico, cultural, social e dos próprios educandos. Essa ação também estará alinhada com as competências da Base, mas o principal será a parte obrigatória, exigida dos (as) professores (as) bons resultados nas avaliações, a fim de promover a adequação da educação ao sentido apresentado pela OCDE.

A avaliação é um dispositivo de controle tanto dos alunos quanto dos professores, uma vez que o insucesso nos resultados estará atrelado ao trabalho docente, a responsabilização é um tanto nociva, uma vez que as avaliações não consideram as dificuldades que as escolas públicas enfrentam. Há um objetivo, para tanto, é importante conhecer a escola, suas dificuldades, suas potencialidades, considerar a pluralidade no universo escolar. Na contramão disso está a imposição de conteúdos elaborados dentro dos livros didáticos. A nota se sobressai ao indivíduo, seja aluno (a) ou professor (a).

Como Freitas (2018) aponta, “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” (FREITAS, 2018, p. 82). A lógica que orienta esses feitos se move para a desvalorização do profissional de educação, o trabalho docente se encontra sob disputa do processo pedagógico, responsabilização do insucesso escolar. Tangendo a avaliação, Freitas (2018) alerta:

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (FREITAS, 2018, p. 109).

A competição por meio da comparação seguindo os mandos do mercado, produz efeitos, como Ball (2014, p. 68) anuncia: “estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis. Essa é uma mercantilização do profissional público”. Aqui a mudança também é na concepção de educação, sua organização e finalidade.

A relação entre educação e mercado é latente. O autor citado ao promover intensos debates em torno desse segmento, aponta que “a educação é um bem de serviço, ou é um imóvel” e o seu tratamento é nesse sentido. Como reação desse processo novos interesses e resultados chegam à mesa (BALL, 2014).

Bases formativas, alinhamento com o mercado, políticas de comparação e competitividade, compensação por resultados, pontuação na agenda global de reformas, educação como mercadoria lucrativa e professores como dispositivo de controle. Os efeitos

causados por essas ações podem trazer à formação docente “a crise de identidade profissional”, como aponta Arroyo (2011). O que envolve a formação, como currículos por competência, gera reformulação da prática de professores e professoras que vivenciam a escola pública com vidas fragilizadas pela desigualdade social.

A formação docente, assim como “o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação” está em disputa (ARROYO, 2011, p. 43). O contexto da produção de políticas educacionais, seguindo a orientação mercadológica, favorece a exigência de uma “nova docência”. Mas à medida que essas determinações aparecem, “o que observamos é o aumento do controle”. Como controlar o trabalho de profissionais que lidam com vidas em desenvolvimento? Ao pensar a escola pública não podemos desconsiderar que há realidades distintas e frágeis.

A presunção das reformas em torno da formação docente por meio da legislação, suas implicações, influências, efeitos e resultados constituirão o próximo tópico, a fim de observarmos as alterações e sua relação com a organização do sistema educacional, discorrendo sobre seus efeitos e resultados.

4.4 Um documento: grandes proporções

Após serem estabelecidas, a BNCC e BNC-Formação de professores (as) passam para a fase de implementação, mas isso desencadeia mais algumas adaptações e reformulações políticas, como a mudança no campo da avaliação, formação continuada, livros didáticos e no próprio processo pedagógico. Professores (as) se encontram diante de desafios. Não seria isso uma constante da profissão docente?

Quando chega um documento como a BNCC, demandando agora os conteúdos e como trabalhá-los, os professores recebem a responsabilidade de efetivar positivamente essa proposta. A própria profissão docente é ressignificada, com uma base para atender a uma primeira Base; são esses (as) profissionais que terão que desenvolver em seus alunos e alunas a aquisição de habilidades e competências. E isso será medido através de avaliações, não paulatinamente, mas de forma acelerada e variada, como o PISA - Programme for International Student Assessment (Programa de Avaliação de Estudantes). Muitas avaliações chegam à escola, chegam aos professores e chegam com o peso do resultado por comparação, por definição de sucesso e insucesso.

Nesse mesmo segmento, mas com a avaliação do (a) professor (a), Freitas (2012, p. 394) reitera que “os processos de avaliação de professores cada vez mais estão individualizando os profissionais”. A segregação de alunos também é um fenômeno que ocorre para apresentar melhores resultados nas avaliações.

Ainda por cima, Albino e Silva (2019, p. 150) denotam que

O retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para a formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos pensados por especialistas.

E o que envolve essa relação é o conteúdo apresentado pela BNCC, expresso por meio do livro didático. Por conseguinte, essa ação não é impensada, está muito articulada com os propósitos das reformas. Hypolito (2019, p. 195) salienta que “nesse ambiente, é que políticas de controle sobre os livros didáticos e uso de variados tipos de materiais de ensino passam a ser exigidos em escala, a fim de tornar objeto de mercado todos os materiais, inclusive aqueles que são distribuídos pelas redes públicas”. Ou seja, a intenção de lucro com essas proposições é uma via de mão dupla. A educação é um mercado que oferece lucros aos grupos empresariais na medida em que forma o “capital humano” necessário para sustentar os princípios de trabalho.

Mas incorporado a esse movimento, há grupos empresariais, ONGs, neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários, setores da classe média, redes sociais que promovem o debate e a elaboração de concepções que julgam importantes, partindo de princípios, na maioria das vezes, excludentes. Podemos observar isso quando Hypolito (2019, p. 195) denota que “enquanto grupos neoliberais podem ser tão preconceituosos a minorias LGBT, grupos neoconservadores e religiosos podem ser muito homofóbicos e racistas”.

Os ideais nacionalistas e de família entram fortemente nessa defesa, justificando para isso o controle sobre o fenômeno educacional. A sistematização dos projetos apresentados por parte desses grupos reformistas é alarmante; “é por essas contradições que o controle sobre os conteúdos dos livros didáticos não é pouca coisa, pois se trata de publicar visões de gênero, família, evolucionismo, criacionismo, dentre muitos temas polêmicos em torno do currículo” (HYPOLITO, 2019, p. 195). A educação é alvo de disputas de concepções, assim como a formulação do currículo e de bases formativas.

As disputas se materializam através de reformas, neste caso a reforma na formação de professores(as). Ao perceber o movimento em torno da BNC-F, podemos visualizar a

inquietação das entidades de representação como a ANFOPE diante dessa normativa. Em 2020 as discussões foram intensas, a chamada para o debate ocorreu através de encontros, palestras e reuniões com a intenção de expor o posicionamento contrário a mais uma imposição do MEC.

Consideramos a BNCC como uma política de cima para baixo, logo, a BNC-F se assemelha pela forma como se deu o seu comunicado e instituição. Ressaltamos a falta de diálogo com as entidades representativas como a ABdC, ANFOPE, ANPED e ANPAE e a comunidade acadêmica. O conjunto de reformas que ocorrem para e no sistema de ensino contam com a forte atuação de organismos internacionais, como dissertamos no trabalho. Configuram ainda o papel da educação, cada vez mais voltada para a formação de mão de obra de acordo com as necessidades do mercado, sob efeitos no neoliberalismo. Branco *et al.* (2018) alertam para o “caráter alienador” dessa moção e reestruturação do sistema de ensino como efeito. Mas fornecem também possibilidades de se posicionar contrariamente a esse movimento:

Dessa forma, para fugir desse caráter alienador, é preciso compreender que essa reestruturação dos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento torna-se prioridade para as estruturas de poder, de forma a garantir os meios necessários e o suprimento das necessidades e exigências suscitadas pelos avanços tecnológicos dos meios de produção e reorganização das instituições capitalistas e como as agência financeiras internacionais, como o Banco Mundial, atuam para que a educação alcance a “qualidade” requerida para atender às demandas do capital, o que se reflete direta e indiretamente na adequação e remodelação dos currículos escolares, na organização do sistema educacional e na formação dos professores (BRANCO, 2018, p. 37).

Isso vai de encontro ao que estamos assistindo, reformas educacionais, neste caso as políticas curriculares, embasadas em condições internacionais. As demandas da BNCC desembocaram na articulação da produção da BNC-F como ação de alinhamento para a determinação da função da educação dentro da agenda global de reformas. A fim de chegarmos ao nosso objetivo geral, foi necessário o mapeamento do contexto de reformas, os dispositivos para o seu desenvolvimento e efetivação. Os traçados da formação docente possuem pulsos articulados com a BNCC. Concordamos com Rocha (2019, p. 19), quando a autora evidencia em sua tese a caracterização da BNCC “enquanto um currículo normativo e performático que tem a potencialidade de desprofissionalizar o docente e o introduzir em uma lógica racionalista e irreflexiva, de prejuízo à sua autonomia”. A BNC-F corporifica essa lógica.

Podemos observar um movimento organizado e de forte influência em torno da produção das políticas curriculares, com êxitos em suas propostas e perspectiva de educação. Embora as políticas curriculares atualmente venham sofrendo alterações significativas, elas não

chegam com melhorias para a educação pública. Pelo contrário, chegam bases curriculares tencionando os desafios existentes e na tendência de produção de outros. É possível visualizar a valorização da Resolução 02/2015 pela comunidade acadêmica e as entidades representativas, como já mencionamos no início do trabalho, com o reconhecimento do amplo diálogo e resultado de luta para a valorização do magistério.

Em contrapartida, a Resolução 02/2019, dado o seu caráter exímio para produção e sem diálogo com os(as) profissionais da área, expõe uma política educacional verticalizada, desconsiderando experiências de quem vive na escola, com estruturas, organizações, corpo docente e gestão distintas. A diversidade da escola pública não encontra assento para o diálogo para as produções de políticas como a BNCC e a BNC-F, o modo aligeirado de apresentar uma proposta de política e aprová-la em um curto espaço de tempo é desrespeitoso.

Por esse ângulo, “nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p, 82). E é nesse sentido que cada vez mais as políticas educacionais estão baseadas. Falta de diálogo, idealização de escola, desconsideração de experiências vivas, desvalorização da diversidade são características latentes da motilidade da educação, atualmente. Como efeito dessas ações é a produção de mais desafios e dificuldades somadas com as existentes.

Isso pode ser evidenciado com a falta de arranjo organizacional e estrutural que as escolas enfrentam em contextos atípicos, como no caso da propagação mundial da pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus. Com aulas remotas, milhares de alunos(as) e professores(as) enfrentam muitos impasses como falta de acesso à internet, à tecnologia, ambiente adequado para estudar e/ou trabalhar. Quando um(a) aluno(a) não tem acesso, o processo já é desigual e o Estado descumpre o seu papel. Quando um(a) professor(a) não consegue atingir todos os(as) alunos(as), o abismo social fica mais profundo, principalmente quando a oferta da educação necessita fazer-se por meio de aparatos tecnológicos. A educação pública é de responsabilidade pública, o enfrentamento das dificuldades e a criação de possibilidades efetivas de acesso e permanência também.

Dessa maneira, o que estamos, não apenas assistindo, mas vivenciando, é a exposição de adversidades educacionais acompanhadas de cortes no orçamento da educação, desvalorização do profissional docente, ajustamento com os interesses do mercado na produção de mão de obra, influência neoliberal e neoconservadora sobre o entendimento do papel da educação e sua reorganização através de estruturas curriculares distantes da realidade da escola pública.

Podemos compreender que essas reformas não acompanham as necessidades e realidades de muitos(as) alunos(as) e professores(as), com uma formação padronizada, a BNCC e BNC-F tendem a não contemplar a diversidade de cada escola, região, entre outros aspectos. Por produzir mais desafios para o desenvolvimento da educação, essas propostas curriculares não consideram as necessidades que já existem, somando-se com novas questões e intensificando o trabalho dos(as) professores(as). E com a lógica de responsabilização, serão esses profissionais que receberão a incumbência de efetivar positivamente, com resultados positivos, independentemente se terão condições estruturais e pedagógicas para isso. A BNCC e BNC-F chegam, mas não visualizamos investidas por meio de financiamento, o que observamos são cortes cada vez mais severos no orçamento da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a partir da realização desta pesquisa a complexidade em volta dos processos de reformas das políticas educacionais, principalmente as políticas curriculares. O movimento que, em 2017, aprovou a BNCC, é revestido de intenções fundamentais no princípio do desenvolvimento de habilidades e competência, gerando à formação inicial a necessidade de sua reformulação.

Nesta pesquisa, podemos observar o desaguar da BNCC na construção da BNC-F, uma vez que a Base para a formação dos(as) professores se caracteriza como um documento em adequação às demandas da BNCC. São inúmeras as investidas nos pacotes de reformas, a BNC-F está inserida dentro desse curso de configuração de reformas - delineadas pelo governo atual. Pensar em uma nova formação de professores muito tem a ver com adequação da atuação desses profissionais com os interesses característicos da gestão, bem como com a insatisfação de políticas anteriores, entendendo-as como necessárias para a execução das reformas e tipo de formação humana.

A discussão que levantamos em torno da Base e a sua confluência com a formação de professores(as), dado o aspecto prático desses profissionais, constituiu-se também a partir de questionamentos imperativos quanto aos desafios que essa política tenciona. Como mencionamos na referida pesquisa, dado o processo de construção de um novo currículo e seus agentes envolvidos como o setor privado, organizações internacionais, instituições e organizações sociais, intentamos debulhar muitos questionamentos e para isso investimentos a partir dos capítulos.

Apresentamos no primeiro capítulo, onde explanamos a pretensão da pesquisa e sua justificativa, o movimento em torno da produção da BNCC, os agentes envolvidos como o Movimento pela Base e o Todos pela Educação, contando com forte parceria com instituições privadas. Também destacamos as habilidades e competências dentro do documento e sua inserção na proposta de BNC-F, delineando a forma como essa proposta foi comunicada e seu tempo exímio de instituição sem diálogo com a comunidade acadêmica e as organizações representativas da categoria de professores(as).

No capítulo seguinte centramos esforços de pesquisa acerca das políticas de currículo para a formação de professores(as), enfatizando o amplo debate sobre a Resolução 02/2015, com seu sentido coletivo de construção e sua contribuição para a valorização do magistério em confronto com a Resolução 02/2020. Em linhas posteriores, problematizados sobre o currículo

nacional, as influências neoliberais e neoconservadoras, sua influência no Congresso e nas bancadas de debates sobre formação docente. Ressaltamos ainda essa ação dentro da agenda global de reformas, considerando as experiências internacionais nas produções das políticas nacionais. No quarto capítulo, buscamos tratar sobre a formação de professores(as) como demanda, entre disputas e influências. Nessa perspectiva, pudemos analisar os efeitos do neoliberalismo sobre a proposta de formação, assim como analisar o papel de instâncias privadas e as proporções dessas políticas curriculares. Dessa maneira, entendemos que a BNCC colabora no estreitamento curricular tanto da educação básica como da formação de professores(a). Como efeito, tende à simplificação do trabalho docente.

Embora os(as) professores(as) fortaleçam os seus esforços de resistência diante dessas imposições normativas, há mecanismos, como as avaliações de larga escala e os livros didáticos, para medir e controlar o trabalho docente. E a BNF-F ampara esse objetivo, uma vez que as reformas curriculares se movem na direção da formação humana e sua mão de obra.

Currículo, formação de professores (as), avaliação, livro didático e materiais de ensino se encontram sob uma lógica que estamos discutindo em toda a extensão do trabalho, a lógica econômica neoliberal que atualmente sustenta e influencia a produção de políticas educacionais. Para tanto, a agenda global de reformas com o movimento internacional, com a atuação de multilaterais, tendo à frente a OCDE, estão obtendo sucesso ao expor dentro de seus princípios as necessidades e soluções que consideram imprescindíveis para solucionar as questões do progresso educacional.

Com a instituição da BNCC, compreendemos que as escolas precisam ter uma estrutura para o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas por esse documento. Mas estamos assistindo a cortes cada vez mais severos na educação, não visualizamos o momento de investidas no aspecto estrutural, de formação e apoio ao trabalho pedagógico e seus núcleos constitutivos. Pelo contrário, essa cinesia segue uma lógica de responsabilização que vem como resultado dessa política. À medida que a BNCC chega com demandas, a responsabilização pelos resultados é direcionada para o/a profissional que está dentro da sala de aula.

Apontamos no início desta pesquisa, que a nossa pretensão não se dava por relevar verdades absolutas. Dessa maneira, apresentamos o movimento em torno da formação de professores(as) após a aprovação da BNCC e identificamos colocações sobre essas reformas, suas intenções, desafios, possibilidades e prejuízo à educação pública e à identidade dos(as) profissionais que trabalham em salas de aulas. Por conseguinte, sublinhamos a necessidade do aprofundamento de outros pontos, como a implicação da BNCC na organização do trabalho

pedagógico, sobre as possibilidades e impossibilidades da sua efetivação nas escolas e suas distintas realidades. Assinalamos isso, por apreendermos como um currículo nacional, caracterizado por sua heterogeneidade, ser o mesmo em todas as escolas dado o contexto cultural, social e econômico ser diverso.

A BNCC gerou alterações na legislação para a formação docente através da instituição da BNC-F. Destarte, a BNCC pode promover outras implicações que nos inquietaram durante o desenvolvimento da pesquisa, como efeitos na organização do trabalho pedagógico, mais especificamente a atuação dessa política na prática em relação à realidade das escolas públicas.

Salientamos, assim, o contexto de influências sobre as reformas das políticas educacionais. Frisamos que o diálogo sobre o neoliberalismo é denso e necessário para compreendermos a que passo a formação de professores está caminhando, ou melhor, sendo levada. Currículo, formação, neoliberalismo e reformas estão intrinsecamente relacionados frente à produção de políticas, como ação e resultados de um princípio mercadológico da educação. A ideia de livre mercado também anda perto nesse percurso. A escola possui seu quadro de profissionais, com qualificação para formar sujeitos para viver em sociedade e logo mais estarão no campo do trabalho.

Como contribuição desta pesquisa para a educação, apresentamos um apanhado de questionamentos e a produção de tantos outros sobre os efeitos das reformas nas políticas educacionais. Levantamos ainda a inevitabilidade do diálogo da construção dessas propostas curriculares com os atores que fazem política nas escolas, personificadas em bases. Para tanto, ao propor bases, no entendimento de Macedo (2019), é preciso entendê-las como uma escola com sua infraestrutura adequada, formação de professores com possibilidades de acesso à pesquisa, arte e cultura e valorização profissional. “O que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar. Nós, no entanto, insistimos em dizer que o horizonte não é um, nem logo ali. Meninos, a Terra não é plana!” (MACEDO, 2019, p. 54).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

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

_____. BNCC e formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 36-37, jan./maio 2019.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educando a direita**. Mercados, padrões, Deus e Desigualdades. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAGÃO, Wilson Honorato. **A política de formação de pedagogos em serviço no final do milênio: a experiência da UFRN**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina, v. 24, n. 24, 2015. (Archivos Analíticos de Políticas Educativas).

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Mag; BRAUN, Anete. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Ed. Appris, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10/01/2021.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodologias**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008. p. 296- 316.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. 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, 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC e Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Nathália Fernandes do Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações**. 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.
ROCHA, Nathália Fernandes Egito Rocha; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-207, jan./maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019.

Soares, Fernando Augusto Generino. **A contrarreforma do ensino médio do Governo Michel Temer**: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.