

# (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES: SENTIDOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FP)<sup>1</sup>

Ana Karolinn Rodrigues Moraes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho<sup>3</sup> objetiva apresentar uma análise dos documentos de políticas educacionais de formação docente tomando, como ponto de partida, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-Formação Continuada). A metodologia privilegia a abordagem qualitativa, configurando-se como pesquisa documental de caráter bibliográfico. Para a análise documental utilizamos os princípios da Teoria do Discurso na perspectiva pós-fundacional, buscando compreender que sentidos dos significantes *direitos* e *valorização* circulam nesses documentos e a que projetos podem estar associados, além de analisar a relação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FP) estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2019. Os resultados apontam que, nas políticas educacionais curriculares, o processo de busca de fixação de sentidos pretende disseminar e hegemonizar princípios de projetos que promovem a desvalorização docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP). Direitos. Valorização.

## 1 INTRODUÇÃO

As reflexões tecidas neste trabalho provêm da pesquisa realizada no âmbito do projeto de pesquisa “Sentidos de conhecimento e de docência em propostas curriculares: implicações da BNCC e da BNC-FP para as disciplinas escolares e para a formação de professores”, desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). Esse projeto compõe a pesquisa coletiva intitulada “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, contemplado pelo edital Universal, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento 001 – e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

As reflexões apresentadas neste trabalho provêm do trabalho de análise dos documentos de políticas educacionais de formação docente tomando, como ponto de partida, a Resolução CNE/CP 02/2015 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos.

<sup>2</sup> Acadêmica de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: ana.karolinn@ufms.br.

<sup>3</sup> Pesquisa desenvolvida com bolsa CAPES.

para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, a Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP) que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” e a Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC) que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que propõe uma formação inicial e continuada de professores de maneira articulada, visando dar continuidade ao processo de formação docente por meio de uma política de Estado. De acordo com Costa, Mattos e Caetano (2021), há uma defesa da organização do currículo dos cursos de formação de professores em três núcleos: de formação geral, de aprofundamento e diversificação, e de estudos integradores.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, fica revogada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, fixando o prazo de 2 anos para a sua implementação em instituições que não haviam implementado a 02/2015, e um prazo de 3 anos para as que já haviam iniciado o seu processo<sup>4</sup>. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 consiste na reformulação dos cursos de licenciatura e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A atual Resolução afeta diretamente a autonomia das instituições universitárias quanto suas propostas curriculares, apresentando-se de maneira “mais prescritiva do que a 02/2015” e “constitui-se como um verdadeiro retrocesso em relação à de 2015” quando elimina a formação continuada e a valorização dos profissionais docentes das diretrizes (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 14).

Consideramos que a Resolução 02/2019 apresenta uma limitação da problemática educativa e minimiza os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, deixando a cargo do professor as defasagens da educação e do ensino público. Como exemplo da constante tentativa de desmonte da educação e da formação docente, a BNC-FP e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) são documentos que, ao nosso ver, se utilizam de estratégias de disseminação de princípios de um certo projeto através da

---

<sup>4</sup> Em outubro de 2022, o prazo foi alterado para 5 anos, de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2022, de 04 de outubro. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=244931-pcp028-22&category\\_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244931-pcp028-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jun. 2023.

produção de híbridos, voltado para aspectos desvinculados de um olhar crítico para a sociedade e seus sujeitos.

Já a Resolução CNE/CP nº 01/2020, configura-se como o mais recente dispositivo de controle que integra os mecanismos aprovados para materializar a BNCC no processo educacional brasileiro. A BNC-FC considera como eixo na definição das competências profissionais os conteúdos elencados na BNCC, documento fundamentado na pedagogia das competências. Esse documento curricular voltado à Educação Básica encontra-se estruturado em um projeto de sociedade que tem como base os princípios econômicos do neoliberalismo, pautando-se pela ideia da meritocracia e pela padronização que promovem a elitização do ensino público. Defende, ainda, que o conhecimento profissional está ligado a conhecimentos específicos da área de atuação do professor, “do ambiente institucional e cultural e do autoconhecimento”. Assim, “dominar, conhecer e auto-conhecer-se são os verbos que definem e orientam, nas áreas [...] a ação docente” (COSTA, MATOS, CAETANO, 2021, p. 1196-1197).

Arroyo (2011) expõe que a deslegitimação dos conhecimentos produzidos pelos profissionais da educação são reflexos da desvalorização social, política e cultural do magistério, constituindo um componente da nossa formação histórica. Isso evidencia que as relações políticas, e principalmente, a constituição curricular baseiam-se nas relações de poder regidas pelo capitalismo, em que as vivências reais são apagadas em prol de um projeto hegemônico. Dessa forma, compreendemos todo esse conjunto de políticas, e em particular a BNC-FP, como parte de um projeto de padronização formulado com base em currículos externos e que responde à lógica neoliberal, desconsiderando completamente as singularidades dos indivíduos e o contexto em que vivem.

Observa-se nestes documentos curriculares brasileiros um “processo de disputas pela significação de termos como conhecimento, escola e docência” (MONTEIRO; GABRIEL; DE ARAÚJO, 2014, p. 4), esse último muito relacionado a políticas de responsabilização e a um projeto de destituição do Estado de sua função de atender as demandas por direito à educação. Nesse sentido, concebe-se que interpelar significantes no interior das políticas curriculares implica assumir a compatibilidade entre questões de ordem política e epistemológica, que, “longe de configurar-se como um discurso neutro, impessoal, lança-se como aposta” (MONTEIRO; GABRIEL; DE ARAÚJO, 2014).

A ideia de aposta associa-se, nessa teia discursiva, à necessidade de colocar sob rasura (HALL, 2000) toda e qualquer categoria mobilizada no discurso acadêmico. Isso significa assumir que, a partir da perspectiva desconstrutivista,

[...] o sinal de rasura (X) indica que eles [os conceitos] não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não re-construída. Mas, uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles [...] (HALL, 2000, p. 104).

A fim de apresentar a análise que realizamos, organizamos este texto em quatro partes. Na primeira, descrevemos os apontamentos metodológicos utilizados neste trabalho. Na segunda, discorremos sobre a relação entre os sentidos dos significantes *direitos* e *valorização* e as condições de trabalho docente nas políticas de formação de professores. Na terceira, abordamos a relação entre a BNCC e a BNC-FP, estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2019, considerando os interesses econômicos envolvidos. Encerramos com nossas considerações finais.

## 2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Para observar o processo supramencionado, elegemos como temática central de análise os sentidos de valorização profissional que circulam nas resoluções voltadas à formação docente. Considerando o problema de pesquisa, procuramos responder às seguintes indagações: *que sentidos dos significantes direitos e valorização circulam nas fontes documentais selecionadas e a que projetos eles podem estar associados?* A análise considerou princípios da abordagem qualitativa de pesquisas em Educação (GHEDIN; FRANCO, 2011), configurando-se como pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; SILVA *et al.*, 2009) de caráter bibliográfico e cuja análise foi guiada por elementos da Teoria do Discurso na perspectiva pós-fundacional (LACLAU, 2010; BURITY, 2010).

As fontes documentais que escolhemos abordar comparativamente neste texto foram as diretrizes voltadas aos cursos de formação, inicial e continuada, de professores produzidas no período de 2015 a 2020 (Quadro 1).

### Quadro 1: Fontes documentais analisadas

Resolução CNE/CP 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para
--------------------------	---

	graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC)	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
<b>Fonte:</b> organização própria a partir de BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020.	

O estudo foi acompanhado da leitura de textos (artigos, dissertações e teses) que contextualizam a formulação de propostas curriculares para a formação de professores nas duas últimas décadas, além de documentos a título de complemento, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Ghedin e Franco (2011) destacam a necessidade de incorporar novas formas de pesquisa ao fazer científico, devido à evolução da compreensão dos fenômenos educacionais e às configurações complexas do processo educativo. A prática educativa, como síntese provisória da intencionalidade educacional, assume diferentes formas ao longo do tempo.

A pesquisa qualitativa desempenha um papel relevante na área da Educação, pois permite a incorporação das condições de vida e a complexidade das variáveis que compõem um ambiente. Segundo Ghedin e Franco (2011), esse tipo de pesquisa é essencial na educação, uma vez que seu método possibilita a apreensão de todas as manifestações da realidade.

Para o tratamento das fontes, utilizamos os princípios da pesquisa documental, que, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), possui uma estreita relação com a pesquisa bibliográfica. A diferença entre elas reside na natureza das fontes, uma vez que a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de vários autores sobre o tema, abrangendo diversas fontes já exploradas, enquanto na pesquisa documental, o trabalho do/a pesquisador/a requer uma análise mais minuciosa, uma vez que os documentos não passaram por um tratamento científico prévio.

A pesquisa documental tem como objetivo compreender a realidade social por meio dos documentos produzidos pelos seres humanos. De acordo com Silva *et al.* (2009), é

concebida como um método para a compreensão e produção do conhecimento científico sobre recortes específicos da realidade sócio-educacional. Nessa perspectiva, os documentos revelam o modo de vida, a compreensão de um fenômeno social e são considerados por Silva *et al.* (2009) como um jogo de forças, mesmo que tenham sido originalmente concebidos como algo que ensina, um objeto neutro, prova ou expressão do poder da sociedade.

Considerando que a perspectiva pós-fundacional está vinculada à Teoria do Discurso e que essa propõe o reconhecimento da “diferença como ponto de partida das análises do social” (GABRIEL, 2015, p. 37), selecionamos a análise discursiva como abordagem de busca de sentidos e significados nos documentos curriculares selecionados. Na perspectiva pós-fundacional (LACLAU, 2010; BURITY, 2010), a noção de currículo que buscamos analisar reposiciona o papel da linguagem na contextualização do real e orienta-se pela noção do discurso

[...] percebido como categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procurando, assim, dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 83)

É importante ressaltar, conforme apresentado por Santos e Andrade (2021), que considerar a perspectiva pós-fundacional para questionar leituras essencialistas de mundo não implica aderir à ideia de que “tudo vale”, pois o que está sendo “problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico” (GABRIEL; CASTRO, 2013, p. 83).

### 3 SIGNIFICANTES DIREITOS E VALORIZAÇÃO

Dessa forma, a fim de observar as relações entre o significante *direitos* e as condições de trabalho docentes envolvidas com a implantação das políticas de formação de professores, iniciamos o trabalho pelo levantamento do número de ocorrências do significante *direitos* na Resolução CNE/CP 02/2015, na Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP) e na Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC), que resultou na apresentação da Quadro 2:

**Quadro 2:** Número de ocorrências do significante *direitos*

Documento	Número total de ocorrências	Ocorrências
Resolução CNE/CP 02/2015	16 ocorrências em 8 trechos	Direitos e deveres do cidadão (1) Direitos humanos (8) Direito fundamental (1) Direito à educação (1)

		Direitos e objetivos de aprendizagem (1) Direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade (1) Direitos educacionais (3)
Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP)	9 ocorrências em 9 trechos	Direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade (1) Direito de aprender (2) Direitos humanos (3) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (1) Direito assegurado (1) Direitos de aprendizagem (1)
Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC)	9 ocorrências em 9 trechos	Direito à educação (3) Direitos humanos (4) Direitos do Homem e das liberdades fundamentais (1) Direitos, deveres e formação ética (1)
<b>Fonte:</b> organização própria a partir de BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020.		

No contexto discursivo das resoluções, o significante *direitos* aparece associado aos/às licenciandos/as, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo referência à BNCC de Educação Infantil, e aos direitos humanos de maneira geral. Isso nos permite observar que os documentos não tratam dos direitos em sua perspectiva política uma vez que omitem a ideia de direitos associada às condições de trabalho docente. Nesse movimento, percebe-se um processo de apagamento referente às condições de trabalho dos profissionais da educação.

Tendo em vista a baixa ocorrência do significante *direitos*, buscamos um significante que estivesse associado a essas condições de trabalho, e, observando a documentação, notou-se que o significante que mais aparecia relacionado à demanda estabelecida por nossa pesquisa é *valorização*. A partir dessa identificação, passamos a levantar nos documentos sua ocorrência, procurando estruturar as cadeias de equivalência presentes nas narrativas dos mesmos, de forma a sistematizar a identificar os contextos nos quais o significante aparece relacionado às condições de trabalho docente. Como resultado, obtivemos os seguintes dados (Quadro 3):

**Quadro 3:** Número de ocorrências do significante *valorização*

Documento	No. total de ocorrências	Ocorrências relacionadas às condições de trabalho docente
Resolução CNE/CP 02/2015	16 ocorrências em 13 trechos	10
Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FP)	3 ocorrências em 3 trechos	1

Resolução CNE/CP 01/2020 (BNC-FC)	7 ocorrências em 6 trechos	0
<b>FONTE:</b> organização própria a partir de BRASIL, 2015; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020.		

Na Resolução 02/2015, identificamos 16 ocorrências em 3 trechos nos quais o significante *valorização* aparece relacionado à “valorização da experiência extraescolar”, “valorização da diversidade étnico-racial” e “valorização plena das culturas”. Esses sentidos, no entanto, fogem ao escopo do trabalho.

Na Resolução 02/2019, encontramos 3 ocorrências em 2 trechos onde o significante está relacionado à “valorização da história” e “valorização da diversidade”, que também estão fora do escopo do trabalho. Já na Resolução 01/2020, identificamos 7 distribuídas em 6 trechos, nas quais o significante *valorização* aparece relacionado à “valorização das instituições de ensino”, “valorização dos docentes como os responsáveis prioritários”, “valorização da materialização objetiva do direito à educação”, “valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos”, “valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos”, “valorização das contribuições de todos os profissionais” e “valorização da diversidade”. Todos esses sentidos também fogem ao escopo do trabalho.

Debruçamo-nos a analisar apenas os trechos que se aproximaram da questão das condições de trabalho docentes. Na comparação operada entre os trechos selecionados foi possível notar um processo de apagamento de certos sentidos em detrimento de outros que foram emergindo. Para observar a flutuação de sentidos que acontece de uma resolução a outra, selecionamos trechos nos quais o significante aparece relacionado à docência, conforme apresentado nos Quadros 4, 5 e 6.

**Quadro 4:** Trechos que contextualizam o significante *valorização* na Resolução 02/2015

Resolução	Trechos
02/2015	<b>Trecho 1:</b> “CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a <b>valorização do profissional da educação</b> ; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a <b>valorização</b> da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a <b>valorização</b> da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.” (p. 1)
	<b>Trecho 2:</b> “CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e <b>valorização do profissional da educação</b> ; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.” (p. 2)

	<b>Trecho 3:</b> “CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua <b>valorização profissional</b> , assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e <i>condições dignas de trabalho</i> .” (p. 2)
<b>Fonte:</b> organização própria a partir de BRASIL, 2015. Grifos nossos.	

Nos trechos da Resolução 02/2015, o significante *valorização* é associado à profissional no sentido que destaca os sujeitos (valorização daqueles que exercem a profissão). A cadeia de equivalências é complementada no trecho 3 que relaciona a ideia de valorização profissional, à “garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho”.

A cadeia de equivalência é construída por meio de estratégias discursivas, como a articulação de demandas em torno de um significante vazio ou flutuante, a criação de antagonismos e o uso de metáforas. De acordo com Dias e Lopes (2009) “são os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória”.

#### **Quadro 5:** Trechos que contextualizam o significante *valorização* na Resolução 02/2019

<b>Resolução</b>	<b>Trechos</b>
02/2019	<b>Trecho 1</b> - “II - a <b>valorização da profissão docente</b> , que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão.” (p. 3) [única ocorrência associando “docente” em 3]
<b>Fonte:</b> organização própria a partir de BRASIL, 2019. Grifos nossos.	

Na Resolução 02/2019, o significante *valorização* aparece em uma única ocorrência associado à “profissão docente”, afastando-se do sentido da Resolução anterior que destaca o/a profissional (não se trata da valorização profissional).

#### **Quadro 6:** Trechos que contextualizam o significante *valorização* na Resolução 01/2020

<b>Resolução</b>	<b>Trechos</b>
01/2020	<b>Trecho 1</b> - “IV - Reconhecimento e <b>valorização dos docentes como os responsáveis prioritários</b> pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.” (p. 3). [uma ocorrência em que associa <i>valorização</i> a <i>docente</i> ]
	<b>Trecho 2</b> - “V - Reconhecimento e <b>valorização</b> da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, <b>da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes</b> , gestores e demais funcionários.” [1ª ocorrência em duas que associa <i>valorização</i> a <i>profissional</i> ]

	<p><b>Trecho 3</b> - “VIII - Reconhecimento e <b>valorização das contribuições de todos os profissionais</b>, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.” (p. 4) [2ª ocorrência em duas que associa <i>valorização a profissional</i>]</p>
<p><b>Fonte:</b> organização própria a partir de BRASIL, 2020. Grifos nossos.</p>	

Na Resolução 01/2020, o sentido de *valorização* é deslocado totalmente para a pessoa do docente (trecho 1 – “Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários”), tornados os responsáveis morais, inclusive “[...] da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes”, pela “materialização objetiva do direito à educação” (trecho 2). A associação entre *valorização* e profissional nessa resolução dirige-se às contribuições dos docentes na consecução dos objetivos institucionais, ressaltando-se o aspecto ético da profissão no agir cotidiano.

No contexto discursivo apresentado nas resoluções, *valorização* pode ser concebido como ponto nodal, na medida que, simultaneamente, articula demandas provenientes de projetos díspares, com produção de significantes vazios ou identidades hegemônicas. Os pontos nodais, de acordo com Mendonça (2003), desempenham um papel crucial ao diferenciar uma formação discursiva de outros discursos, bem como ao distingui-los dos elementos que não estão articulados discursivamente no campo da discursividade. Assim, “a prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais<sup>5</sup> que fixam sentido parcialmente”. (LACLAU, MOUFFE, 2015, p. 188).

Em torno desse significante, observa-se um claro processo de apagamento daquilo que, na Resolução 02/2015, era central: a obrigatoriedade do Estado de fornecer a infraestrutura necessária à concretização do Direito à Educação, conforme preconizam a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Instaura-se, em oposição, um princípio das políticas gerencialistas que promove a responsabilização dos profissionais que atuam nas escolas pela efetivação do Direito referido.

#### 4 RELAÇÃO ENTRE BNCC E BNC-FP

<sup>5</sup> Um ponto nodal discursivo depende da existência de significantes vazios capazes de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso. Tal equivalência é estabelecida porque os diferentes elementos articulados estabelecem um antagonismo em relação a uma diferença externa a essa articulação. Essa diferença, que só pode ser proveniente da totalidade das diferenças, é um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam (LACLAU, 2005 apud DIAS; LOPES, 2009, p. 85).

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa o desejo do Estado em reformular os cursos de licenciatura e instituir a Base Nacional Comum para a formação de professores. Segundo Curado Silva (2020, p. 104) a BNC-FP é uma ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, representando a estratégia que traz à tona o modelo de educação, formação e escola projetados pelo capitalismo, e que tem como objetivo uma formação pautada na “pedagogia das competências”. A formação humana passa para um segundo plano dando espaço para a produção da mão de obra para o trabalho precarizado, atrelado às demandas do mercado (MORAES, 2023).

Nesse cenário, o sentido da prática que se tenta construir na BNC-FP está longe de defender a valorização do profissional de educação como produtor do saber e entender a docência em sua construção cultural “incorporando como elemento da aprendizagem a dimensão do trabalho do professor” (DIAS; LOPES, 2009, p. 86). Santos (2021) indica que há uma aproximação da concepção de formação que diminui o espaço de formação teórica por uma prática que se fundamenta no neotecnicismo<sup>6</sup>, sendo este concebido na forma da teoria da responsabilização e/ou meritocracia, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola.

A fim de observar a relação entre a BNCC e a BNC-FP estabelecida pela Resolução CNE/CP 02/2019, realizamos o levantamento de trechos que evidenciam essa questão no documento, resultando na apresentação do Quadro 7 (aqui apresentada em partes separadas para melhor compreensão das análises feitas):

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

<p><b>Trecho 1:</b> Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação <b>têm como referência a implantação</b> da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), <b>instituída</b> pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (Parágrafo único, art. 1º, p. 2)</p>
---

<p><b>Fonte:</b> organização própria a partir de BRASIL, 2019. Grifos nossos.</p>
---

No quadro 7, os trechos apresentam a BNCC como um elemento significativo para a formação inicial de professores para a Educação Básica. O trecho em questão articula elementos discursivos em torno da referência à BNCC, apresentando-a como o ponto de partida (“*têm como referência*”) para a formação inicial de professores para a Educação

<sup>6</sup> Saviani (1999) traz o “tecnicismo” como o processo que define o que professores e alunos precisam fazer, definindo também quando e como o farão. Age pelo pressuposto da neutralidade científica e inspira-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, assim, modifica o processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional. Freitas (2018), apresenta que o tecnicismo volta completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo e por isso, podemos chamá-lo de “neotecnicismo”.

Básica. Na narrativa, a BNC-FP é posicionada como uma decorrência da BNCC (“*têm como referência a implantação*”), estabelecendo-se uma relação direta entre a BNCC e a BNC-FP. Acreditamos que o uso do termo *instituída* pode remeter à legitimação dessa relação entre a BNCC e BNC-FP, destacando a ideia de que a BNCC é uma iniciativa institucionalizada e reconhecida pelos órgãos competentes, como as resoluções do CNE/CP.

Os elementos presentes no trecho trazem à tona a ideia de que “é fundamental destacar que o documento compõe um mosaico de outros documentos e políticas curriculares e educacionais, inseridos, por sua vez, em uma arena de negociação política onde ocorrem lutar por significação” (GABRIEL, 2015 apud SANTOS; ANDRADE, 2021).

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

**Trecho 2:** 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. 2, p. 2)

**Fonte:** organização própria a partir de BRASIL, 2019. Grifos nossos.

No trecho 2, o significante *competências* ganha destaque como pressuposto da formação docente, juntamente com o de *aprendizagens essenciais*. Faz referência ao jeito que o documento da BNCC está estruturado, por meio de competências e habilidades. O uso da palavra *competências* nesse trecho e nos demais trechos do documento traz à tona a relação da formação docente com a prática, a partir dos sentidos que são movimentados dentro desse significante.

O trecho apresenta a formação docente como um processo que envolve a construção de significados e práticas discursivas em constante transformação. Destaca a importância da formação docente para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica e das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes em diferentes aspectos de sua formação (intelectual, físico, cultural, social e emocional).

Ao aproximar os trechos que determinam o papel das competências gerais no currículo proposto, é possível observar, a partir da pesquisa de Santos e Andrade (2021) que

[...] na BNC-FP o significante ganha destaque como pressuposto da formação docente, juntamente com o de aprendizagens essenciais, e, na BNCC, ao qual esses sentidos estão associados, temos as competências gerais “consubstanciando” os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (p. 9)

A BNC-FP cita *competências* mas não existe uma definição no documento sobre esse

significante, assim, essa ausência é preenchida pela definição presente na BNCC<sup>7</sup>. Conforme exposto por Santos e Andrade (2021), “é justamente a “ausência” desta definição que possibilita vislumbrar as disputas por fixação de um sentido de docência, por um lado, e de aprendizagem por outro” (p. 9).

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

**Trecho 3:** art. 4º - § 1º As **competências específicas da dimensão do conhecimento profissional** são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - **demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;**

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (parágrafo 1º, art. 4º)

**Fonte:** organização própria a partir de BRASIL, 2019. Grifos nossos.

No trecho 3, o significante *competências* aparece relacionado ao domínio do conhecimento *sobre os estudantes*. Esse domínio precisa ser *demonstrado*, segundo o que se apreende da narrativa (“II - *demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem*”).

O significante *competências* assume um lugar central na articulação desses conhecimentos. Segundo Dias e Lopes (2003), os documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 é feita uma recontextualização do conceito de competências de programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por meio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Nesses documentos “é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos.” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157)

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

**Trecho 4:** § 2º As **competências específicas da dimensão da prática profissional** compõem pelas seguintes ações: se

I - **planejar** as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - **criar e saber** gerir os ambientes de aprendizagem;

III - **avaliar** o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - **conduzir** as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (parágrafo 2, art. 4º, p. 2)

<sup>7</sup> A BNCC define *competência* como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, visando resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento dessas *competências*. Através da indicação do que os alunos devem “saber” e, principalmente, do que devem “saber fazer”, a explanação das competências oferece fortalece as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Fonte: BRASIL (2019 - grifos nossos)

O trecho 4, se refere às *competências específicas* necessárias para a prática profissional docente. No entanto, uma crítica pode ser feita ao documento por não considerar adequadamente a complexidade e a contingência do processo de ensino-aprendizagem. Ao apresentar uma lista de *competências específicas*, o documento restringe a atuação do docente a uma prática mecânica, seguindo um conjunto de procedimentos padronizados (“*planejar, criar e saber, avaliar, conduzir*”). Isso desconsidera a diversidade e a singularidade dos estudantes e dos contextos educacionais.

Ao destacar a importância do planejamento, da gestão dos ambientes de aprendizagem, da avaliação e da condução das práticas pedagógicas, o documento prioriza apenas os aspectos técnicos da prática docente, negligenciando a dimensão ética e política que permeia o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, confirma-se com a BNC-FP

[...] um projeto de instituição de práticas de formação na perspectiva da racionalidade técnica que, pela afirmação de uma ideia de *aplicação* de um *saber fazer*, recupera princípios e fundamentos que desconfiguram o projeto de formação docente pautado pelo movimento de trabalhadores em educação como espaço de reflexão sobre o fazer em perspectiva crítica. (SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 148)

É importante ressaltar que a formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de competências técnicas e procedimentos padronizados. Em vez disso, deve ser compreendida como um processo que envolve a construção de significados e práticas discursivas em constante transformação. A formação docente deve ser vista como um processo contínuo e reflexivo, que envolve a análise crítica e a transformação das práticas educacionais.

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

**Trecho 5:** § 3º As **competências específicas da dimensão do engajamento profissional** podem ser assim discriminadas:

I - **comprometer-se** com o próprio desenvolvimento profissional;

II - **comprometer-se** com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - **engajar-se**, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, **visando melhorar o ambiente escolar**. (parágrafo 3, art. 4º, p. 2)

**Fonte:** organização própria a partir de BRASIL, 2019. Grifos nossos.

No trecho 5, as *competências específicas* elencadas para o engajamento profissional docente apresentam-se como instrumentos de uma política de responsabilização (BALL,

2014), em que o sujeito é a pessoa docente que precisa *comprometer-se* com o seu *próprio desenvolvimento profissional* dentro dos aspectos moral e político.

No trecho analisado (“*engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar*”), percebe-se uma supremacia do aspecto individual e moral. É importante notar que essa responsabilidade individual não leva em consideração o contexto mais amplo da educação, como a gestão, a estrutura e as políticas educacionais. Ao enfatizar apenas o compromisso pessoal do professor e da professora, corre-se o risco de atribuir toda a responsabilidade ao indivíduo, sem levar em conta fatores externos que também influenciam o seu trabalho.

Nesse contexto, é importante, segundo Ball (2014), considerar que, para abordar essas questões de forma efetiva, é necessário adotar uma abordagem mais holística e crítica da política educacional, que leve em conta as complexidades e interações entre os diferentes fatores envolvidos na educação

Na política de responsabilização há uma ênfase na responsabilidade individual do professor, mas também uma personalização dessa política. Ball (2014) afirma que a política de responsabilização tem se tornado cada vez mais presente nas políticas educacionais em todo o mundo e que ela tem sido usada como uma estratégia para atingir a qualidade da educação e aumentar a prestação de contas das instituições educacionais.

Os elementos presentes no trecho nos trazem à tona a proposta de currículo para a formação de professores que se tenta fixar com a BNC-FP, que “sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

**Trecho 6:** Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

- I - a **sólida formação básica**, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**;
- II - a **associação entre as teorias e as práticas pedagógicas**; e
- III - o **aproveitamento da formação e das experiências anteriores**, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. (Art. 5º, p. 3)

Fonte: BRASIL (2019 - grifos nossos)

No trecho 6, destacamos algumas características e direcionamentos para a formação de docentes e profissionais da educação, conforme estabelecido na LDB (BRASIL, 1996). A passagem inserida no quadro menciona a importância de uma *sólida formação básica*, relacionada às competências de trabalho. Esse elemento remete à necessidade de professores/as possuírem um conhecimento sólido dos fundamentos científicos e sociais relacionados às suas áreas de atuação. No entanto, o documento não especifica quais seriam esses fundamentos, deixando em aberto a definição do que seria considerado uma formação básica adequada.

A *associação entre as teorias e as práticas pedagógicas* é mencionada como um princípio fundamental. No entanto, o trecho não fornece informações claras sobre como essa associação deve ser realizada ou quais estratégias devem ser adotadas. O contexto discursivo indica que o processo de formação deve privilegiar a prática relacionada ao trabalho e a constante atualização, mas não detalha de que forma isso deve ocorrer.

A *formação de professores*, que foi apresentada no quadro 7, enfatiza a importância de um modelo de formação que direcione o exercício do magistério para uma ação profissional marcada pela performatividade (DIAS, 2014). Isso sugere que a formação de professores deve estar alinhada a um modelo de eficácia e produtividade, com ênfase no saber-fazer e na prática relacionada ao trabalho. Em suma, a análise do trecho destacado no quadro 7 indica que os fundamentos apresentados para a formação de professores e profissionais da educação são genéricos e pouco precisos, o que pode gerar dificuldades na implementação de políticas de formação docente efetivas.

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

**Trecho 7:** II - reconhecimento de que a formação de professores exige um **conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes**, que estão inerentemente **alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (Art. 7º, inciso II, p. 4)

**Fonte:** organização própria a partir de BRASIL, 2019. Grifos nossos.

O trecho 7, enfatiza as *competências e habilidades* dos professores, pensadas a partir da BNCC, apelando para a questão moral dos docentes. Ao afirmar que esses conhecimentos, habilidades, valores e atitudes estão *inerentemente alicerçados na prática*, o texto sugere que a prática é fundamental para a formação dos professores desconsiderando a teoria necessária aos cursos de licenciatura. O documento é marcado por um tom prescritivo, estabelecendo

uma série de diretrizes que devem ser seguidas pelos cursos de formação de professores, sem permitir muita flexibilidade ou adaptação às realidades locais.

O sentido de prática que se tenta fixar na BNC-FP promove a aproximação de uma concepção de formação que tende a ser pragmática, diminuindo o espaço de formação teórica em detrimento de uma prática assemelhada ao treinamento que está fundamentada no neotecnicismo (FREITAS, 2018 apud SANTOS; ANDRADE, 2021).

A partir disso, destacamos a dicotomia estabelecida pela BNC-FP entre o conhecimento *em si* e o conhecimento *para fazer algo*. Essa separação, segundo Santos e Andrade (2021), reflete os princípios que fundamentam o sentido de formação de professores que se busca hegemonizar. O conhecimento *em si* estaria associado aos conteúdos, enquanto o conhecimento *para fazer algo* estaria relacionado às competências definidas pela BNCC.

Essa dicotomia pode ser problemática, pois separar o conhecimento em conteúdos teóricos e competências práticas pode limitar a compreensão da complexidade do processo educativo. A ênfase excessiva nas competências pode reduzir o papel da teoria e dos saberes específicos da área de conhecimento, negligenciando aspectos fundamentais da formação docente.

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

<p><b>Trecho 8:</b> VI - fortalecimento da responsabilidade, do <b>protagonismo e da autonomia dos licenciandos</b> com o seu próprio <b>desenvolvimento profissional</b>. (Art. 7º, inciso VI, p. 4)</p>
---

<p>Fonte: BRASIL (2019 - grifos nossos)</p>
---

No trecho 9, o discurso é permeado por conceitos que remetem à ideia de fortalecimento, como *responsabilidade*, *protagonismo* e *autonomia*. Essas palavras sugerem uma responsabilização da figura do licenciando como um agente ativo na busca por *seu próprio desenvolvimento profissional*, representando uma ideia individualista de formação profissional.

Essa visão individualizada pode entrar em conflito com outras formas de entender a formação de professores, que enfatizam a importância da formação coletiva e da construção de redes de colaboração. Tendo as políticas curriculares como políticas discursivas, a partir de Dias (2014), entendemos que as demandas defendidas na BNC-FP sobre o perfil profissional docente “pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo, de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar” (p. 19).

**Quadro 7:** Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução 02/2019.

**Trecho 9:** II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma **abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC**, visando ao **desenvolvimento da autonomia**, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. (Art. 8º, inciso II, p. 5)

**Fonte:** organização própria a partir de BRASIL, 2019. Grifos nossos.

No trecho 9, a ênfase na *abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC* pode ser vista como uma forma de reforçar o papel normativo da BNCC na formação de professores. Enquanto o *desenvolvimento da autonomia*, pode ser interpretada como uma forma de individualização da formação.

É possível observar que a *abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC* apresenta uma tensão entre a normatividade e a individualização da formação docente. Enquanto a BNC-FP busca estabelecer diretrizes comuns e orientações para o ensino, os professores também necessitam desenvolver autonomia e capacidade crítica para adaptar e contextualizar essas diretrizes de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e de seus alunos.

Os elementos presentes no trecho nos levaram às considerações de Lopes e Macedo (2011 apud SANTOS; ANDRADE, 2021, p. 149), em que os currículos são entendidos como práticas culturais que refletem visões, escolhas e conflitos. Eles são produtos de disputas e enunciados contextualizados, nos quais os sentidos são construídos pelos sujeitos envolvidos. Essa visão permite compreender que a BNC-FP, enquanto uma base curricular normativa, expressa determinadas visões e orientações, mas também está sujeita a tensionamentos e ressignificações por parte dos atores envolvidos na sua implementação.

Dessa forma, a BNCC, que é determinada por uma agenda global de manutenção do capitalismo, “passou a conduzir e dominar as discussões e o debate sobre a formação docente”, seguindo uma visão tecnicista e instrumental (BAZZO; SCHEIBE, 2019). A preocupação aqui é de que a BNC-FP esteja direcionando a formação dos professores para atender a interesses econômicos, em detrimento de uma formação que de fato promova a autonomia e a criticidade de futuros/as educadores/as.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise em perspectiva pós-fundacional dos sentidos que observamos flutuar em torno do significante *valorização*, foi possível dar visibilidade aos mecanismos discursivos que fazem parte de um processo de instauração de uma retórica da qualidade e eficiência do setor público. Esses sentidos relacionam-se a projetos estruturados sob o cânone gerencialista na educação”, sob influência da Nova Gestão Pública (NGP) e das respectivas “lógicas de ação de tipo empresarial, [que] promovem o setor privado como política pública” (PIOLLI; HELOANI, 2015, p. 594).

Procuramos também dar visibilidade aos processos de hegemonização da retórica neoliberal no interior das políticas curriculares de formação de professores, através das quais se tem buscado fixar sentidos em torno da temática dos direitos. Dessa forma, promove-se um afastamento desses documentos de princípios relacionados aos projetos dos movimentos sociais, preenchendo-se/aproximando-se o significante *direitos* de projetos de cunho neoliberal.

Nesse contexto, promove-se a expansão da Educação Básica e do Ensino Superior sem aumentar os investimentos e estabelecendo a finalidade de elevar a produtividade embalada no discurso da “valorização do professor” (PIOLLI; HELOANI, 2015, p. 592) e com forte investimento nas políticas de responsabilização. Nas políticas educacionais, e em particular nas curriculares, o processo ocorre em meio a movimentos de tentativas de fixação de sentidos que buscam disseminar e hegemonizar princípios provenientes de projetos promotores de uma efetiva desvalorização da carreira docente associada à promoção de formas tecnificadas de ensinar, que expurgam o fomento ao pensamento crítico.

Portanto, os aspectos relacionados à conjuntura em que vivemos representam um longo processo de precarização do trabalho docente na ordem capitalista, em que o desenvolvimento de determinadas funções torna-se cada vez mais instável e superficial, levando à desqualificação dos professores. Na atual conjuntura político-social, as reformas educativas têm se alinhado aos interesses do capital, adotando abordagens neoliberais que descaracterizam a educação, desvalorizam os docentes, prejudicam os discentes e enfraquecem as escolas públicas. Conforme indicado em nossas análises, a BNC-FP foi criada como uma estratégia para a implementação das competências e habilidades definidas na BNCC, promovendo a padronização e controle do ensino.

Nesse contexto, o papel do/a profissional docente é reduzido a um mero instrumento de reprodução de conteúdo pré-estabelecido, enquanto o/a aluno/a tem sua formação voltada para se adequar às demandas do mercado de trabalho, muitas vezes restringida a habilidades manuais e à aprendizagem de competências consideradas essenciais nesse ambiente laboral.

As competências passam a representar as ações que devem ser executadas para atingir o ideal do “novo professor” proposto pela BNC-FP.

## 6 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2014.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 18-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 208, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>. Acesso em: 15 fev. 2022.

COSTA, E. M.; DE MATOS, C. C.; DA SILVA CAETANO, V. N.. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021.

COSTA, E. M.; DE MATTOS, C. C.; DA SILVA CAETANO, V. N.. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.. LIMA, Átila de Menezes. SENA, Ivânia Paula Freitas (Orgs.). **Diálogos Críticos**, v. 2, p. 102-122, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DIAS, R. E.. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**. v. 15, n. 39, 09-23, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24479/17458>. Acesso em: 05 fev. 2022.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C.. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, Dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C.. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.htm>. Acesso em: 15 fev. 2022.

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

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 45, n. 31, 2013. DOI: 10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5105. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GHEDIN, E. & FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LACLAU, E. ; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DESTRUIÇÃO DAS FORÇAS PRODUTIVAS: BNC-FORMAÇÃO EM DEBATE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6405. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MENDONÇA, D. de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, p. 135-145, 2003. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/nnfTfDcTbnPNk4wbXwFnWpt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023

MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; DE ARAÚJO, C. M. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Mauad X, 2014.

MORAES, A. K. R. A precarização do trabalho docente e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP). *Revista Hominum*. v, 9, n. 24, p. 52-58, Jan. 2023. Disponível em: <https://www.revistahominum.com/2022/12/edicao-24-janeiro-2023/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PIOLLI, E; SILVA, E. P. & HELOANI, J. R. **Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/8qvH6m333VZhyrYCvJQtrF/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de & GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I -Número I - Julho de 2009, p. 01-15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTOS, M. A. L. dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77129/44766>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SANTOS, M. A. L. dos; ANDRADE, J. A. de. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Bomfim. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, L. R. C. da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 9, 2009; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.