



## SEÇÃO: ARTIGOS

**Projetos em disputa: uma análise de políticas de formação de professores sob a ótica do Ciclo de Políticas***Disputed projects: an analysis of teacher training policies from the perspective of the Policy Cycle***Amanda Gomes Rêgo<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0001-5390-4415](https://orcid.org/0000-0001-5390-4415)  
[amanda.rego@upe.br](mailto:amanda.rego@upe.br)**Doriele Silva de  
Andrade Costa****Duvernoy<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0002-6984-4012](https://orcid.org/0000-0002-6984-4012)  
[doriele.andrade@upe.br](mailto:doriele.andrade@upe.br)**Recebido em:** 17/03/2022.**Aprovado em:** 08/07/2022.**Publicado em:** 30/09/2022.

**Resumo:** A Base Nacional Comum Curricular, desde seu processo de construção, anunciava-se como documento que ecoaria não apenas no currículo da Educação Básica, mas diretamente na formação docente. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar a atual política nacional de formação de professores: Base Nacional Comum - Formação (BNC-Formação). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como aporte teórico o "Ciclo de Políticas" proposto por Ball e Bowe (1992), constituído por cinco basilares contextos, dos quais analisaremos dois: o contexto de Influência e o contexto de Produção de Texto. Constatamos a pressão para a efetivação de um projeto conservador, neoliberal e privatista, em detrimento de educação pública, democrática, gratuita, laica, plural, inclusiva, emancipatória e de qualidade socialmente referenciada, defendida por associações científicas e instituições acadêmicas. Desse modo, fica evidente que a descaracterização da docência, sendo reduzida ao repasse de conhecimento, não constitui um avanço para a profissionalização docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Base Nacional Comum Curricular. BNC-Formação. Ciclo de Políticas.

**Abstract:** The National Common Curricular Base, since its construction process, was announced as a document that would echo not only in the curriculum of Basic Education, but directly in teacher training. Therefore, this research aims to analyze the current national policy on teacher training: Common National Base- Training (BNC-Training). This is a qualitative research, with the theoretical support of the "Policy Cycle", proposed by Ball and collaborators, consisting of five basic contexts of which we will analyze two: the context of Influence and the context of Text Production. We verified the pressure for the implementation of a conservative, neoliberal and privatist project, to the detriment of public, democratic, free, lay, plural, inclusive, emancipatory and socially referenced quality education, defended by scientific associations and academic institutions. The decharacterization of teaching, reduced to the transfer of knowledge, does not constitute an advance for the professionalization of teachers.

**Keywords:** Teacher training. National Common Curricular Base. BNC-Training. Policy Cycle.

**Introdução**

A Política Nacional de Formação de Professores tem ocupado o epicentro dos debates em educação. Desde seu processo de construção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) anunciava-se como documento que ecoaria não apenas no currículo da Educação Básica, mas diretamente nos livros didáticos e na formação de professores.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, PE, Brasil.

A partir dos aportes teóricos oferecidos por Paviani e Carbonara (2018), Behrens (2013) e Franco, Libâneo e Pimenta (2007), observamos mudanças ocorridas na Política Nacional de Formação de Professores, sobretudo a partir das Resoluções CNE/CP n° 2/2015 e CNE/CP n° 2/2019, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Formação de Professores. Comparando as duas DCNs publicadas, de 2015 e 2019, no intuito de observar as continuidades e rupturas entre esses dois documentos no que diz respeito aos pressupostos de formação profissional de professores, nota-se o enfoque no ensino de conteúdos específicos da BNCC; a perda da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, desdobrando-se na limitação da experiência formativa diversificada; dualidade entre teoria e prática; e, por fim, a retirada da habilitação do licenciando para atuar em atividades pedagógicas de gestão. A partir disso, e considerando que essas mudanças não se limitam apenas a uma reorganização da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, surgiram outros questionamentos que nos levaram a uma outra investigação: quais as disputas que emergem nesse contexto de formulação de política educacional? Que projetos estão anunciados ou implícitos na atual conjuntura político-social? Que atores estão envolvidos nesse processo?

Para isso, a abordagem do Ciclo das Políticas proposta por Ball e Bowe (1992) é pertinente para nos ajudar a compreender quais projetos e disputas emergem dos contextos de Influência e de Produção de Texto nas recentes mudanças da Política Nacional de Formação de Professores. Assim, o nosso objetivo de pesquisa foi analisar os contextos de Influência e o contexto de Produção de Texto que apontam os projetos e disputas na Política Nacional de Formação de Professores. Para isso, descreveremos o processo de formulação e homologação da BNC-Formação, situando as Resoluções CNE/CP n° 02/2019 e CNE/CP n° 01/2020, no seu contexto sócio-histórico e educacional; verificaremos as principais propostas da BNC-Formação para a Formação de Professores da Educação Básica; e mapeare-

mos os posicionamentos divulgados acerca da BNC-Formação pelas instituições formadoras e demais comunidades científicas.

Quanto à abordagem, esta pesquisa se configura como qualitativa e de cunho descritivo-explicativo. Também adotamos a análise documental, no intuito de explorar as resoluções e a BNCC. Para Bardin (2011, p. 51), a análise documental constitui-se como

uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 2011, p. 51).

Assim, o estudo se construiu por meio da análise de documentos oficiais que legislam sobre a temática, tais como: a Resolução CNE/CP n° 2/2019, a Resolução CNE/CP n° 01/2020 e a Lei n° 9.34/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos aspectos que tratam da formação docente. Foram utilizados também os posicionamentos oficiais relevantes no contexto de formação docente emitidos por entidades educacionais. Dentre eles, destacam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Guerra e Estormovski (2021) apontam possibilidades de adoção do Ciclo de Políticas para análise de políticas educacionais, a fim de superar as estratégias meramente quantitativas e padronizadas, e "para apreender a completude e a complexidade dessas políticas" (GUERRA; ESTORMOVSKI, 2021, p. 4).

É sob a perspectiva da compreensão das políticas de formação docente que esta pesquisa se debruça. Em outros termos, assumimos um percurso teórico de referência dentro das pesquisas em educação em que perpassa a interface política, a saber: o Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

No entanto, antes da compreensão aprofundada sobre a correlação entre o Ciclo de Políticas proposto por Ball (2011) e da BNC-Formação (BRASIL, 2020), é necessário que se faça claro de que maneira os contextos pontuados no Ciclo de Políticas se estruturam.

Stephen J. Ball é, hoje, um dos pesquisadores mais influentes no contexto de estudo das políticas educacionais. Sua abordagem sugere que estas podem ser melhor compreendidas através de ciclos contextuais. Para Mainardes e Marcondes (2009), Ball demonstra em suas produções uma percepção crítica que se articula com o contexto macrossocial de maneira desconstrucionista e plural.

Interessa saber que Ball teve grande parte de suas obras e ideias traduzidas, estudadas e disseminadas pelo Doutor em Educação e professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Jefferson Mainardes. Em virtude de seu trabalho, há no contexto brasileiro uma expressiva quantidade de pesquisadores que utilizam de seu método

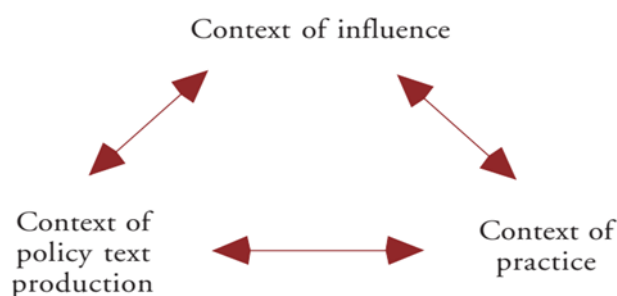
conceitual para se apropriarem dos processos de construção de políticas educacionais.<sup>2</sup>

É pertinente reforçar que a abordagem do ciclo de política não tem como objetivo ser uma coleção de explicações das políticas, mas sim um método. Quando questionado sobre a temática, Ball afirma:

É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são "feitas", usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais [...]. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

O ciclo de políticas propõe, de maneira inicial, um fluxo dos contextos do processo de formulação de uma política inicialmente composto por três elementos: a) contexto de influência; b) contexto da produção do texto político; e c) contexto da prática (Figura 1).

Figura 1 – Ciclo de Política



Fonte: Bowe *et al.* (1992, p. 20).

Após a publicação dos três primeiros contextos, Ball (1992, 2011) percebe a necessidade de acrescentar mais dois contextos ao ciclo de políticas: d) contexto dos resultados; e) contexto da estratégia política. Ademais, o esquema acima deixa clara a interrelação entre os contextos, ideia central endossada pelos autores, no intuito de mostrar que o ciclo de políticas não é linear,

factual e ordenado.

Para Mainardes e Marcondes (2009), os processos de construção de políticas educacionais não caminham pelo viés da implementação, termo que sugere um movimento linear e direto em relação à prática, mas por meio da tradução das políticas em práticas, caminho singular e complexo.

<sup>2</sup> Para conhecer os autores brasileiros que fazem uso dos conceitos e ideias trazidos por Ball, consultar: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 10 fev. 2022.

## 1 O processo de formulação e homologação da BNC-Formação, situando as Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020

Compreendendo a maneira como a BNC-Formação se concretizou como documento, é importante perceber o percurso histórico que a precede. A Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe diversos avanços na perspectiva da formação docente e no estabelecimento de políticas sólidas no país (SOARES, 2018). No artigo 26º, há apontamentos para a formulação e obrigatoriedade de uma base nacional comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013 ao Art. 26) (BRASIL, [1996]).

Segundo Macedo (2016), antes da BNCC, outras propostas de orientações curriculares foram criadas, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Ainda sob análise da autora, o balizador curricular sofreu forte influência de algumas instituições financeiras, tais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento para a América Latina, pois estes indicavam tendências centralizadoras para o currículo. Após ser motivo de muitas críticas, os PCNs passaram por uma reformulação do Conselho Nacional de Educação, que estruturou diretrizes de caráter genérico e não obrigatório, sendo possível aos municípios e redes de ensino a elaboração de matrizes curriculares próprias. Após alguns anos, o Ministério da Educação (MEC) realizou outras tentativas de articulação do currículo, como as "Indagações curriculares", que também não se caracterizavam como currículo, mas serviam como um referencial. Assim como apontado nos debates de construção do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio de 2014 a 2024, havia a necessidade de bases nacionais para garantia da universalização e da

qualidade da educação (MACEDO, 2016).

A história se repete com a BNCC como documento de referência para os currículos. Por isso, em muitos aspectos, ela tem sido alvo de críticas por parte de professores e pesquisadores em educação. Até mesmo em seu processo interno, foram observadas controvérsias e discrepâncias entre as três versões publicadas (2015, 2016 e 2017). Acerca dos grupos que exerceram influência e ganharam visibilidade no documento, Hypolito (2019) afirma:

A terceira versão da BNCC passa a ter mais influência e controle de grupos neoconservadores e populistas-autoritários. Praticamente todo o grupo vinculado à academia retirara-se ou fora excluído. A versão resultante, além dos problemas advindos de qualquer ideia de base nacional, apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores, pois, mesmo que grupos alinhados com a política neoliberal ocupassem cargos no Ministério da Educação, não conseguiram barrar a influência de grupos mais conservadores, como o movimento Escola sem Partido. O tema em torno de gênero, por exemplo, foi retirado completamente. Todavia, grupos neoliberais apoiaram a eleição do atual presidente com a ilusão de que manteriam o controle sobre as políticas mais neoliberais, incluindo a BNCC, sistemas de avaliação, provas nacionais, formação docente e negociando, inclusive, a indicação do futuro ministro. Grupos religiosos e conservadores, entretanto, atuaram decisivamente para bloquear indicações mais liberais e impuseram uma indicação mais conservadora ideologicamente, logo, mais alinhada com os princípios da Escola sem Partido, do criacionismo e de uma visão conservadora de gênero, atacando o que chamam de ideologia de gênero (HYPOLITO, 2019, p. 196).

As "pseudo" audiências públicas organizadas para construção da BNCC levaram entidades educacionais (ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR) a enviar ofício, em 04 de dezembro de 2017, ao Presidente da Comissão da BNCC e do CNE, solicitando a suspensão de votação da BNCC, por falta de respostas às contribuições dadas em audiências. O que se coloca em pauta por essas entidades educacionais é:

Um debate democrático como princípio de construção dos currículos escolares [...] [para] uma concepção curricular inclusiva, plural e emancipatória, que contribua para a garantia do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada (ANPEd, 2017).

Logo, a conjuntura de formulação da BNCC é um dos pontos centrais por parte da literatura acadêmica.

Aguiar e Dourado (2019) também destacam o fato da condução do documento ter sido feita de maneira ininterrupta nas gestões de quatro ministros de educação, e destacam que, para o MEC, a BNCC “poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34), expressando uma concepção salvacionista da educação.

Para Ball e Mainardes (2011), o contexto de influência é caracterizado como um dos primeiros aspectos importantes a serem observados para a compreensão da complexa construção das políticas educacionais. É nesse ponto que se observam os primeiros construtos teóricos que posteriormente serão solidificados no documento propriamente dito. Segundo Mainardes (2006), esse estágio embrionário do documento traz consigo os grupos e entidades interessadas em prescrever as finalidades e propósitos a serem atribuídos socialmente à educação e ao significado em si do que é ser educado.

Ademir Manfré (2021) problematiza as formas como a educação escolar é planejada, seguindo os imperativos neoliberais e as regras do mercado, pela “valorização da competitividade, do espírito empreendedor: que vença o melhor, o mais esforçado, o mais preparado” (MANFRE, 2021, p. 2). O autor evidencia que, nessa perspectiva, a escola passa a atender ao crescimento econômico e aos interesses mercadológicos, em uma redução técnica e utilitarista da educação. É observando esses fatores que ele aponta, no documento da BNCC, a predominância de termos como “competitividade, habilidade, empreendedorismo, capacitação, aprender a aprender, produtividade”. Isso nos ajuda a compreender como as dinâmicas do Contexto de Influência reverberam no Contexto de Produção de Texto.

Ecoando nas políticas mais específicas da formação de professores está a Resolução CNE/

CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, bem como a Resolução CNE/CP nº 01/2020, 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). Ambas foram formuladas em virtude da BNCC.

Todo cenário de disputas e influências tensionado no âmbito da formulação da BNCC volta-se agora para a reformulação das diretrizes curriculares na formação de professores, uma vez que esta formação precisaria estar de acordo com o novo documento curricular. No entanto, no âmbito da formação docente, o cenário já estava imerso em um contexto de disputas.

Anterior à BNC-Formação, posta pela Resolução nº 02/2019, estava vigente a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Segundo Dourado (2015), a formulação desse documento ocorreu com a participação de diferentes instituições da educação superior, por meio de reuniões, conselhos e eventos. Para o autor, o processo participativo buscou atender as demandas propostas pelos sujeitos que fazem parte diariamente da construção da educação acadêmico-científica. Destaque-se que a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, alterou o prazo de implementação da resolução anterior, de dois anos para três anos (BRASIL, 2017b).

Para Bazzo e Scheibe (2019), está posto um cenário de disputa entre os grupos que argumentaram a favor da rápida implantação e aqueles que pediram a prorrogação. Acatando a justificativa levantada de adequação da atual resolução às novas exigências feitas pela BNCC, ainda em aprovação na ocasião, o CNE iniciou o processo de reformulação do documento que daria origem

à Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Contrários à dita reformulação, a comunidade educacional apresentou diversas propostas ao CNE, no intuito de demonstrar seus argumentos sobre tais mudanças. Apesar disso, e com surpreendente rapidez, no dia 2 de dezembro de 2019, a Resolução que institui a política de formação de professores, de acordo com a BNCC, foi homologada pelo CNE (HYPOLITO, 2019).

Como complemento aos pontos instituídos pela BNC-Formação, no dia 27 de outubro de 2020, é homologada a Resolução CNE/CP nº 01/2020. Esta 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).

## 2 As principais propostas da BNC-Formação para a Formação de Professores da Educação Básica

A BNC-Formação insere diversos elementos à trajetória formativa dos cursos de licenciatura e tem ocupado o epicentro das discussões acerca da formação docente. Com a proposta de inserir a BNCC, o documento absorve conseqüentemente aspectos estruturantes, tais como competências específicas que se desencadeiam em habilidades específicas. Esses conhecimentos estão dispostos em três categorias: dimensão do conhecimento profissional, dimensão da prática profissional e dimensão do engajamento profissional (BRASIL, 2019).

O direcionamento se desenha rumo à construção de referenciais que absorvam as dez competências gerais para a Educação Básica, elencadas na BNCC, bem como as aprendizagens essenciais. Dessa maneira, o docente deve estar preparado para atender com competência a essas demandas (BRASIL, 2019). Todavia, para que os profissionais estejam qualificados para tal atividade de repasse, toda a estrutura de carga horária do curso sofre alterações.

O documento indica o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de formação, sendo divididas

em três segmentos:

grupo I – conhecimentos educacionais e pedagógicos (com 800 horas): compreende metodologias, questões epistemológicas do conhecimento, construção de concepções avaliativas e políticas;

b) grupo II – conteúdos específicos apoiados na BNCC (com 1.600 horas): propõe o aprofundamento do docente nas competências e habilidades do documento curricular;

c) grupo III – práticas do curso, sendo divididas em dois subgrupos: estágios supervisionados (400 horas) e prática de componentes curriculares (400 horas).

Sobressai o enfoque nos conteúdos específicos propostos pela BNCC. Essa nova proposta dedica 50% da carga horária total do curso à capacitação de professores para o ensino de conteúdos de um currículo. É possível identificar que a formação docente, na concepção dos formuladores da BNC-Formação, é a capacitação de professores para repassar os conteúdos já selecionados da BNCC. A esse respeito, Paviani e Carbonara (2018) argumentam que a capacitação para uma formação docente precisa levar em conta a aptidão do graduando às técnicas, às áreas científicas e, sobretudo, a participação cidadã. Espera-se que estes sejam capazes de atuar democraticamente e manifestem práticas pedagógicas emancipatórias. Nesse cenário, cabe questionar: se metade do tempo da formação docente está sendo direcionada a aprender a repassar os conhecimentos selecionados da BNCC, o que está sendo reservado para a outra metade da carga horária formativa?

Analisando o proposto, temos os grupos I e III e, considerando a distribuição das horas nos blocos, fica clara a concepção dual entre teoria e prática na formação docente. Esse processo de esvaziamento da formação, trazido pelo rompimento entre os aspectos teóricos e práticos, não é algo novo no cenário educacional. Franco, Libâneo e Pimenta (2007) já sustentavam que:

Epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia; disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a

intencões não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 72).

Percebe-se o esvaziamento que permeia o caminho da formação docente, que, apesar de ser apresentada de maneira inovadora, nada tem de novo, a não ser os termos com os quais se apresentam "habilidades", "competências" e "direitos de aprendizagem".

Além da descaracterização do que era comum às licenciaturas e da estreita relação entre teoria e prática, graduandos e graduandas terão que estar habilitados ao repasse das competências e conteúdos expressos na BNCC. Para Silva (2020), as diretrizes de formação inicial são reducionistas e centradas na esfera pragmática da docência, dando ênfase à visão imediatista.

Ao analisar a resolução do ano de 2019, que estabelece a BNC-Formação, é possível ver uma abrupta ruptura no que tange às vivências articuladas por meio do tripé que compõe a universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Esses três elementos permitiam a graduandos e graduandas o desenvolvimento do protagonismo na sua formação, podendo diversificá-la de acordo com as áreas de maior interesse.

É possível que a proposta da BNC-Formação seja a mais danosa, ao retirar de graduandos e graduandas a possibilidade de, com o curso regular, atuarem em atividades de gestão, coordenação pedagógica, administração e orientação educacional. Caso o discente queira atuar nas áreas mencionadas deverá recorrer a:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. (BRASIL, 2019).

Observa-se, assim, uma verdadeira ruptura e uma significativa perda formativa, além de estratificar ainda mais a classe dos educadores.

Todas as principais propostas da BNC-Formação direcionadas à Formação de Professores da Educação Básica soam como retrocesso, não apenas na formação de futuros professores e cientistas da educação, mas sobretudo na educação de um modo geral, tendo em vista os ecos que produzirão.

### 3 Projetos em disputas: os posicionamentos das instituições formadoras e demais comunidades científicas sobre a BNC-Formação

Todo o processo de formulação e de aprovação das DCNs para Formação de Professores da Educação Básica foi envolto em um cenário de disputas. Por vezes, o processo foi expressamente claro e, em algumas situações nem tanto. Entretanto, os posicionamentos adotados pelas associações científicas e instituições educacionais demonstravam suas preocupações e resistências acerca dos documentos.

**QUADRO 1** – Mapeamento dos posicionamentos das Entidades Educacionais

DATA	ENTIDADE/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO
18/06/2020	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Manifesto GT 08 e ANPEd   Parecer CNE para BNC - Formação Continuada.
31/10/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Posição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática sobre as Diretrizes para Formação de Professores.
10/10/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) + 21 instituições	Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.

09/10/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Posição da ANPEd sobre o "Texto de referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica."
09/05/2019	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	ANPEd reafirma defesa de resolução de 2015 sobre Formação de Professores e necessidade de acompanhamento de sua implementação.
21/12/2018	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores
21/12/2018	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores
17/12/2018	A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades / Centros / Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR	Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores
15/08/2018	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Nota sobre Audiência Pública da BNCC em Belém
25/06/2018	Coordenadores, professores e estudantes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	Declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das estaduais paulistas sobre a BNCC
11/06/2018	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) + 08 entidades	Nota das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio
10/04/2018	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID.
20/10/2017	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) + 7 entidades	Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.

**Fonte:** As Autoras (2022).

É importante perceber que, desde o momento em que politicamente a agenda educacional se voltou para a padronização do currículo, no ano de 2015, várias entidades expressaram seus posicionamentos, demonstrando descontentamento e preocupação:

De fato, quando o ministro da Educação Cid Gomes, em 2015, torna-se titular do MEC, efe-

tivou o passo inicial para inscrever como prioridade na agenda nacional da educação a definição de uma base nacional comum curricular, sob o argumento de cumprir o PNE e outras legislações educacionais, a despeito da oposição pelas principais associações científicas da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se contrapunham à padronização



e homogeneização de um currículo nacional para a educação básica (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 34).

Apesar de usar o PNE como argumento, a maneira com a qual o processo foi conduzido expressava princípios neoliberais para as políticas educacionais, de maneira geral. É válido ressaltar, ainda, o rápido processo de aprovação do documento curricular e as estratégias de privatização como salvação da educação (BAZZO; SHEIBE, 2019).

Diversas entidades educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES), Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPAFOR) etc, se colocam em defesa de uma política de profissionalização e valorização do magistério, que, segundo Freitas (2020), se efetiva pela articulação entre formação, condições de trabalho, salários e formação continuada, em uma incansável luta para o cumprimento do PNE como política pública de Estado.

Nesse ponto de vista, as instituições que se opõem a documentos normativos, como a BNC-Formação, compreendem a formação docente para atuar de maneira cidadã, permitindo que os docentes sejam plenamente formados a lidar não apenas no ambiente escolar, mas no que tange às questões políticas de sua própria formação e as questões político-sociais que circundam a escola.

Por outro lado, é possível ver a homologação paulatina de uma base comum que fragmen-

ta a Educação Básica, visto que a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017, e a BNCC para o Ensino Médio somente em dezembro de 2018, desconsiderando as DCN para a Educação Básica e, sobretudo, fragmentando a integração das 3 etapas da Educação Básica.

Nesse debate, não podemos esquecer que esse projeto não é só um projeto de educação do atual Governo Federal, mas, através de seus parceiros institucionais, seus mantenedores e apoiadores, presume-se o modelo neoliberal conservador que o sustenta. Tais pontos reforçam a ótica gerencialista do Estado. Segundo Freitas e Molina (2020), esse processo se dá quando o Estado é caracterizado como o responsável pelos altos gastos, sendo preciso redefinir seu modelo de atuação, optando pela compreensão da reforma estatal, considerando a proposta da terceira via de um Estado mais eficaz em seus processos e menos burocrática.

Manfré (2021) faz uma crítica à ideia de instrumentalização da formação a qual penetrou no debate educacional brasileiro. Apoiando-se no pensamento adorniano, reflete sobre a BNCC à luz da teoria da semiformação e aponta como os dispositivos neoliberais penetram a BNCC, pois uma lista de conteúdos, habilidades e competências busca a padronização da formação cultural. "Para o frankfurtiano [Theodor W. Adorno], a semiformação (Halbbildung) não significa a formação pela metade. Significa uma crise na formação; é algo em que a formação se degenerou" (MANFRE, 2021, p. 07).

Para Lavoura, Alves e Santos Junior (2020):

[...] as novas diretrizes para os cursos de formação de professores, denominada de BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo. Tais diretrizes configuram-se na forma alienada e rebaixada pela qual, no interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista, busca-se aviltar as consciências e manipular as subjetividades dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e neoprodutivistas, como é o caso das pedagogias das competências (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 572).

Rodrigues *et al.* (2021) corroboram a ideia de base para formação docente construída nos debates com as entidades e instituições educacionais, que colaboraram na consolidação da Resolução CNE/CP n° 02/2015, na qual a formação de professores é construída com base em uma concepção sócio-histórica de uma sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática atravessando todo o curso, e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação; gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada, visando ao aprimoramento e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação.

### Considerações finais

À guisa de conclusão, é possível notar, no mínimo, duas forças que lançam seus projetos, manifestos e propostas, a fim de influenciar a formulação dos textos que circundam a Política Nacional de Formação de Professores: de um lado, uma força que sofreu com a opressão e o silenciamento no processo de formulação da BNC-Formação, e que tem um papel fundamental na construção da formação docente em nível superior, tais como entidades acadêmicas, institutos de formação superior e professores. Em contrapartida, observa-se que os preceitos neoliberais e instrumentalistas estabelecidos na BNCC foram absorvidos, levando consigo as influências da agenda econômica que foram a ela conferida.

Constatam-se, de um lado, projetos de uma educação pública, gratuita, de qualidade social, laica, inclusiva. De outro lado, uma escola excludente, segregadora, penetrada por interesses de empresários, agindo através de fundações, com ênfase na formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado.

Desse modo, nesse contexto de disputas por influência sobre as políticas educacionais, as agendas e discursos neoliberais são legitimados, em detrimento das pautas sociais, democráticas

e inclusivas.

Apesar de não serem consideradas de maneira relevante nos documentos oficiais, as entidades formativas seguem resistindo nesse campo de disputas e projetos que se instaura no sistema educacional brasileiro, mais especificamente na Política de Formação de Professores, seja através de manifestos, notas ou declarações. Assim, há uma consistente continuidade na luta a favor de uma formação docente digna, propostas salariais que valorizem o profissional docente, e que haja sobretudo avanços na diminuição das desigualdades no país.

Os apontamentos levantados por essa pesquisa reforçam a emergência do combate, nas mais diversas esferas, a diretrizes que caminham contrariamente à formação docente, defendida por entidades histórica e cientificamente respeitadas. Vale ressaltar que a descaracterização da docência, sendo reduzida ao repasse de conteúdos, não constitui um avanço na profissionalização docente.

### Referências

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>. Acesso em: 23 set. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ofício CNE**. Rio de Janeiro: ANPEd, 4 dez. 2017.
- BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 4 set. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o Futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Acesso em: 5 out. 2021.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei Federal N° 9394 de 20 de dezembro**. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 22 de dezembro de 2017b**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2017]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Resolução N° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução N° 2/2015**. 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. Brasília, DF: CNE, 2015.

SILVA, K. A. C. P. C. A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (org.) **Diálogos críticos, reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 2. p. 102-122.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 3 dez. 2021.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEJO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=ES0100-15742007000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=ES0100-15742007000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 nov. 2021.

FREITAS, S. C.; MOLINA, A. A. Estado, Políticas Públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

GUERRA, S. Z.; ESTORMOVSKI, R. C. O papel da pesquisa no processo de avaliação das políticas educacionais. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. e37396-e37396, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.37396>. Acesso em: 3 fev. 2022.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405>. Acesso em: 3 dez. 2021.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. [S. L.], v. 24, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2750/275043450051/html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Acesso em: 3 set. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 3 set. 2021.

MANFRE, A. H. (Semi)formação, BNCC e escolarização: Qual é a base para a educação? **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. e33173-e33173, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.33173>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PAVIANI, J.; CARBONARA, V. Pressupostos epistemológicos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma perspectiva ética. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 23, n. 3, p. 541-560, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.V23.N3.6>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, p. e35617-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SOARES, S. S. Novos cenários e velhos debates no campo da política de formação de professores no Brasil. **Momento** - Diálogos em Educação, Rio Grande/RS, v. 27, n. 2, p. 58-75, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8045>. Acesso em: 4 nov. 2021.

---

### Amanda Gomes Rêgo

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), em Nazaré da Mata, PE, Brasil. Professora das redes pública e privada de ensino em Recife, PE, Brasil.

---

### Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy

Doutora em Educação pela Université Lumière Lyon 2, França. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, em Nazaré da Mata, PE, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy  
Universidade de Pernambuco  
R. Amaro Maltês de Farias, s/n  
Campus Mata Norte, 55800-000  
Nazaré da Mata, PE, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.*