



**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

**IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
PAÍS: DISPUTAS E MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E
DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

RODRIGO CONNOR DINDO

Rio de Janeiro - 2021

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS**

RODRIGO CONNOR DINDO

**IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
PAÍS: DISPUTAS E MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas para obtenção do grau de mestre.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Paim Fernandes.

**RIO DE JANEIRO
2021**

Dindo, Rodrigo Connor

Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores / Rodrigo Connor Dindo. – 2021.
69 f.

Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientador: José Henrique Paim Fernandes.

Inclui bibliografia.

1. Professores – Formação – Brasil. 2. Currículos – Mudança - Brasil. 3. Prática de ensino – Brasil. 4. Educação. I. Paim, José Henrique. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 371.12

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS**

RODRIGO CONNOR DINDO

**“IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO PAÍS: DISPUTAS E MUDANÇAS NO CURRÍCULO DA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”.**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADO(A) AO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE(A) EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.**

DATA DA DEFESA: 29/07/2021

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE DA COMISSÃO EXAMINADORA: PROFº JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

**PROFº JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES
ORIENTADOR(A)**

**PROFª JAANA FLÁVIA FERNANDES NOGUEIRA
MEMBRO INTERNO**

**PROFº JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO
MEMBRO EXTERNO**

RIO DE JANEIRO, 29 DE JULHO DE 2021.

**PROFº/ª FLAVIO CARVALHO DE VASCONCELOS
DIRETOR(A)**

**PROFº ANTONIO DE ARAUJO FREITAS JUNIOR
PRÓ-REITOR DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Ao meu filho, Vítor.

RESUMO

Objetivo: O objetivo principal deste estudo consiste em compreender as alterações realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação de professores ao longo dos últimos seis anos através da argumentação por meio da análise documental e bibliográfica de dois grupos distintos. Um deles, com ênfase em formação teórico-científico e outro com foco em habilidades e competências – conforme já estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Metodologia: A metodologia desta pesquisa delinea-se em um estudo qualitativo exploratório, de natureza descritiva, baseado em análise de conteúdo, documental, observação e análise de dados secundários.

Resultados: A construção de referenciais curriculares para a formação de professores no país tem sido marcada pela disputa por protagonismo e fragmentação com sucessivas mudanças ao longo das últimas duas décadas. O estudo analisa seis pontos em que a BNC-Formação, concebida segundo as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, causa divergências entre pesquisadores, professores e entidades nacionais. Esses temas estão categorizados entre: Competências; Prática pedagógica; Carga horária; Diversidade; Supressões: Formação pedagógica/Formação Continuada; Educação à distância.

Limitações: A pesquisa se restringe a seis pontos fundamentais com relação às divergências de atores fundamentais para o processo de formação de professores no país. Entretanto, a análise não esgota os pontos de divergência entre os grupos analisados. Estes foram selecionados para melhor adequação do posto de vista metodológico.

Contribuições práticas: As sucessivas modificações das diretrizes curriculares voltadas para formação de professores são reflexo de como as políticas públicas são conduzidas no país. Excessivas fragmentações, rupturas, descontinuidade de ações e dificuldades na construção de consensos sinalizam que grupos diversos tendem a se sobressair conforme proximidade ou protagonismo junto ao Poder Executivo e, dessa forma, direcionar os rumos e critérios para formação de docentes.

Contribuições sociais: A análise dos grupos pesquisados pode contribuir para uma melhor compreensão dos principais entraves para a implementação da BNC-Formação e seus referenciais curriculares para formação de professores no magistério.

Originalidade: O trabalho apresenta dados que podem contribuir com o debate sobre os impasses na aplicação da legislação educacional concernente à renovação curricular no país. A norma legal tem termos que podem dar sentidos difusos, o que pode ensejar dificuldade para a aplicação no cotidiano institucional.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Formação de professores; Articulação entre teoria e prática.

Categoria do artigo: Dissertação de Mestrado/Artigo original.

ABSTRACT

Purpose: The main objective of this study is to understand the changes made in the National Curriculum Guidelines regarding teacher education over the past six years through argumentation through documental and bibliographic analysis of two distinct groups. One of them, with an emphasis on theoretical-scientific training and the other with a focus on skills and competences – as already established by the Common National Curriculum Base.

Methodology: The methodology of this research is outlined in an exploratory qualitative study of a descriptive nature, based on content analysis, documentary, observation and analysis of secondary data.

Findings: The construction of curricular references for teacher education in the country has been marked by the dispute for protagonism and fragmentation, with successive changes over the last two decades. The study analyzes six points in which the BNC-Formação, conceived according to the guidelines established by the Common National Curriculum Base, causes divergences among researchers, professors and national entities. The themes are categorized between: Competences; Pedagogical practice; Workload; Diversity; Deletions: Pedagogical training/Continuing Education; Distance education.

Limitations: The research is restricted to six fundamental points regarding the divergences of key actors in the process of teacher education in the country. However, the analysis does not exhaust the points of divergence between the analyzed groups. These were selected to better suit the methodological point of view.

Practical implications: The multiple changes in the curricular guidelines aimed at training teachers are a reflection of how public policies are conducted in the country. Excessive fragmentation, ruptures, discontinuity of actions and difficulties in building consensus indicate that different groups tend to stand out according to their proximity or protagonism with the Executive Branch and, thus, direct the directions and criteria for training teachers.

Social implications: The analysis of the researched groups can contribute to a better understanding of the main obstacles to the implementation of the BNC-Formação and its curricular references for teacher training in teaching.

Originality: The work presents data that can contribute to the debate about the failure in the application of educational legislation concerning curriculum renewal in the country in recent years. The legal norm has terms that can give diffuse meanings, which can give rise to difficulties for its application in the institutional routine.

Keyword: Education; Curriculum; Teacher training; Theory and practice integration.

Paper category: Master's thesis/ Research paper.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Base comum para reformular a formação de professores	12
Figura 2 - Sistema Social	22

LISTA DE QUADROS

Quadro comparativo 1: Competências	40
Quadro comparativo 2: Prática pedagógica	44
Quadro comparativo 3: Comparação da carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores	47
Quadro comparativo 4: Diversidade	51
Quadro comparativo 5: Supressão de termos	51
Quadro comparativo 6: Educação à distância	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição percentual de estudantes das redes pública e privada, por nível de ensino, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita - Brasil (2018) 28

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Contextualização do Estudo	10
1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais	11
1.3 Objetivos do Estudo	15
1.4 Delimitação do Estudo	16
1.5 Metodologia	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Currículo	20
2.2 A prática curricular	21
2.3 Processos e práticas de inovação curricular	21
3 DOCENTES E A RENOVAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL	25
3.1 O cenário da formação docente	26
3.1.1. <i>Perfil do professor da Educação Básica no Brasil</i>	29
3.1.2. <i>Infraestrutura</i>	32
4 ANÁLISE COMPARATIVA – DISPUTAS E DIVERGÊNCIAS	33
4.1 Competências	40
4.2 Prática pedagógica	44
4.3 Carga horária	47
4.4 Diversidade	50
4.5 Supressões: Formação pedagógica / Formação Continuada	51
4.6 Educação à distância	54
5 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do Estudo

A Constituição Federal de 1988 traz entre suas principais garantias ao cidadão o direito à Educação. Enquanto direito fundamental, a educação é de responsabilidade tanto do poder público quanto da sociedade, que partilham a responsabilidade com relação à garantia ao acesso, à permanência e à qualidade do ensino para todos. A Carta Magna assinala que o projeto de uma formação básica comum tem um papel na valorização do que é comum, nacional e do regional. O Art. 210 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB (Lei nº 9.394/1996) trouxe novamente a previsão de uma formação básica, agora chamada de Base Nacional Comum, com ampliação para toda a Educação Básica.

Art. 26. 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 (BRASIL, 1966).

Mesmo com as modificações realizadas ao longo de quase 25 anos, a LDB pode ser considerada um marco ao definir responsabilidades e caracterizar cada modalidade e nível dessa educação.

Constituiu-se em eixo referencial nos anos subsequentes e até hoje. Até aqui recebeu mais de duzentas reformulações distribuídas em vários artigos, em decorrência de necessidades conjunturais e de novas demandas, algumas de grande importância como a extensão do Ensino Fundamental para nove anos e, mais recentemente, a reformulação do Ensino Médio. Quanto à formação de professores para a Educação Básica trouxe novas propostas que, mesmo ainda constando no texto sem alterações, não foram implementadas. Trata-se dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (GATTI, 2021, p. 2).

Dourado (2019) acrescenta outros programas diretamente ligados à formação de professores da educação básica, no que considera “avanços na área da educação” nas últimas duas décadas. De acordo com o autor:

Entre esses avanços na área da educação, destacam-se, para o setor público, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008; a aprovação da Emenda

Constitucional nº 59/2009, que instituiu a ampliação da educação básica obrigatória - passando do ensino fundamental obrigatório para a educação de 4 a 17 anos (envolvendo a obrigatoriedade da oferta e universalização do pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio); a definição de que o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser estabelecido por lei, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a expansão e duplicação das matrículas na educação superior pública federal (criação, consolidação e interiorização de universidades e Institutos Federais). Aliado a esse processo, ações e políticas foram desencadeadas para atender ao setor privado, tendo por centralidade o financiamento via reestruturação e expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) (DOURADO, 2019, p. 8-9).

Nesse sentido, somam-se às ações supracitadas o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Entre esses compromissos está a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) tramitado em 2010 e aprovado em 2014.

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 para o decênio 2014-2024 busca assegurar no aspecto formativo por meio da Meta 13, em sua Estratégia 4, a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas “integrando-os às demandas e necessidades das redes de Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos” (BRASIL, 2014, p. 6).

Com relação à formulação de uma política nacional de formação dos profissionais do magistério (Meta 15), a Estratégia 15.6 propõe:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, p. 6).

Em cumprimento ao PNE, em consonância com a Meta 15, as diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica são aprovadas

pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Quatro anos depois, a BNC-Formação é instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, homologada pela Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142. O texto 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). Com a homologação, revoga-se a Resolução CNE/CP 02/2015, dispositivo aprovado em junho de 2015, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Figura 1 - Base comum para reformular a formação de professores.



Fonte: Ministério da Educação (2019).

O Art. 2º da Resolução 2/2019 estabelece que a formação docente “pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na BNCC-Educação Básica”. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional (BRASIL, 2019).

O documento tem como objetivo final o "efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando

a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério” (BRASIL, 2018).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) é o órgão responsável para elaborar o instrumento de avaliação dos cursos, em até dois anos, a partir da publicação da resolução supracitada (Art. 25). De igual modo, este instituto irá elaborar o novo instrumento de avaliação para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

As competências são um dos pontos principais de alinhamento entre a BNC Formação e a BNCC, pois esse modelo de formação por competências no qual se pautam “insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por especialistas” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150).

A BNCC é apresentada¹ pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, definindo-se como um documento “completo e contemporâneo, que corresponde as demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”.

Reis e Gonçalves (2020) afirmam que os fundamentos pedagógicos da BNCC, apresentados em duas páginas do documento, têm como foco o desenvolvimento de competências que, como descreve o texto, têm a mesma visão adotada nas avaliações internacionais.

Os autores afirmam que as assimetrias causadas pela separação do fazer e do pensar inculcadas nas entrelinhas dos textos das Bases estabelecem os próprios caminhos para sua crítica. Para Reis e Gonçalves, o problema do estabelecimento de bases curriculares, para quaisquer aspectos da prática educativa, reside na própria incompreensão de sua origem que se “fundamenta no privilégio de seus cânones em detrimento de outras noções, que seriam necessárias à produção de melhores respostas, mais fortes” (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 170).

Ao se refletir na formação do magistério, a mudança nas bases curriculares assume ainda maior relevância. Para Gatti (2018), o debate sobre a formação inicial de docentes no ensino superior é significativo já que, nas sociedades contemporâneas, os processos de escolarização têm papel extremamente relevante. A autora ressalta que a educação escolar é de fundamental

¹ Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

interesse público e, nela, o professor tem papel preponderante. “Além disso, são professores que ocuparão outras funções nas redes escolares e sua formação de base é o alicerce para outras aprendizagens relativas a outras funções na carreira” (GATTI, 2018, p. 164).

A revisão das diretrizes curriculares nacionais referentes à formação de profissionais do magistério da Educação Básica, contudo, merece ser analisada uma vez que, desde a primeira normatização aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, os referenciais curriculares têm sofrido modificações constantemente. Entre os 68 cursos normatizados pelo Ministério da Educação², a formação de docentes para Educação Básica reúne o maior número de pareceres, apreciações, consultas e resoluções. Ao longo de duas décadas, somam-se 41 manifestações. Além destas, o curso de Pedagogia tem outras duas diretrizes específicas.

Interessante é notar que, nos últimos sete anos muitos cursos superiores tiveram alterações curriculares implementadas, orientadas por Resoluções do CNE, como os de medicina, direito, engenharias, entre outros, e as propostas para a formação de profissionais para o magistério na educação básica foram adiadas. Esta dificuldade com alterações curriculares especialmente para as licenciaturas levanta a questão da dificuldade de consenso mínimo em torno de uma perspectiva formativa para professores da educação básica e questões sobre o real valor dado pelos agentes da educação superior a um curso de graduação com tal vocação, integrado e com características próprias (GATTI, 2021, p. 3).

Entre 2015 até a presente data, o processo de construção e consolidação de bases para referenciais voltados à formação de professores da Educação Básica permanece em constantes modificações. Naquela ocasião, o prazo estipulado para sua efetiva implantação era de dois anos. No entanto, o processo foi marcado por adiamentos propostos pelo Conselho Nacional de Educação que, na prática, terminaram por anular a resolução. Na primeira ocasião, a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017b), altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015. Logo após, a Resolução do CNE/CP nº 3, de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), estabeleceu um prazo de quatro anos a partir da data da publicação da Res. CNE/CP nº 02/2015, adiando para julho de 2019 a implementação da norma. Outro adiamento foi confirmado por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho deste ano de 2019 (BRASIL, 2019a), cujo Art. 1º alterou novamente o Art.22 da Res. 02, de 2015.

O fato é que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 ainda enfrenta desafios para sua implementação, em parte devido à emergência da pandemia Covid-19 que modificou o

² Ministério da Educação: Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 jul. 2021.

funcionamento geral das instituições educacionais, suspendendo mudanças curriculares de base. Para Gatti (2021), a sucessão de dispositivos legais deixa evidente que a descontinuidade de ações tem como resultado a dificuldade na geração de impactos mais fortes que perdurem, nem as articulações necessárias a uma boa política educacional.

O aspecto da descontinuidade de ações que, em geral, e com poucas exceções, afeta as políticas educacionais no país, nos diversos níveis da gestão educacional, descontinuidade que muitas vezes depende apenas do grupo gestor e suas mudanças, é aspecto a ressaltar. Algumas iniciativas tiveram certa continuidade na década presente, com reformulações ou reduções, outras não foram adiante, e outras não conseguiram firmar-se na direção de suas finalidades. A descontinuidade de políticas em educação é fato constatado, não por avaliações pertinentes, de amplo espectro, fundamentadas em análises e avaliações consistentes, mas fundamentadas em opiniões e perspectivas construídas por representações que se constroem dentro de segmentos sociais específicos (GATTI, 2021, p. 12).

É no contexto das mudanças na legislação educacional brasileira em relação aos referenciais curriculares que se insere esta pesquisa. O intuito do presente estudo é contribuir para o debate sobre políticas públicas em educação ao analisar os aspectos diversos da renovação da base curricular e suas constantes fragmentações ou descontinuidades na formação de professores no país.

1.3 Objetivos do Estudo

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: “Em que medida a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece um novo referencial na formação de professores em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2015?”

Como objetivos intermediários este estudo visa:

A1) Identificar as principais modificações nas diretrizes curriculares no que concerne à formação de professores homologadas pelo Ministério da Educação entre 2015 e 2019, a partir da revisão bibliográfica e documental da área educacional.

B1) Verificar a transição de paradigmas adotados entre as duas resoluções adotadas no país para formação de professores entre os anos 2015 e 2019.

A pesquisa foi realizada da seguinte forma:

a) Análise documental sobre a legislação relacionada à base curricular para formação de professores.

b) Revisão literária de produção acadêmica a respeito das diretrizes curriculares para formação de professores no país.

1.4 Delimitação do Estudo

Esta dissertação está focada na análise das Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019. Tais dispositivos normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Ao entrar em vigor, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 revoga o dispositivo de 2015 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Assim, serão analisados os seguintes atos normativos:

- Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;

- Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);

- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);

Esta análise visa compreender as alterações realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais ao longo dos últimos seis anos através da revisão documental e bibliográfica e argumentação de dois grupos distintos. O primeiro, com identidade “acadêmica” e outro com postura pragmática focada na prática profissional.

O primeiro grupo está representado e caracterizado neste estudo por entidades nacionais como:

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação;
- ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação;
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação;
- FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras;
- ABdC - Associação Brasileira de Currículo;
- ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização;
- ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências;
- CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade;
- FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação;

- FORPARFOR - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR;
- FORPIBID RP - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica;
- Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio;
- SBEnBio - Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia;
- SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química.

O segundo grupo está representado e caracterizado por meio do conjunto de referências bibliográficas (p. 31) apresentadas no Relatório³ apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O parecer de autoria do conselheiro Mozart Neves Ramos foi aprovado por unanimidade em 7 de novembro de 2019 pelos demais conselheiros: Maria Helena Guimarães de Castro, Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes.

As referências apontadas no relatório reúnem 13 publicações majoritariamente focadas em experiências internacionais, de entidades da sociedade civil e organismos como:

- Banco Interamericano Desenvolvimento (BID);
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE);
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

1.5 Metodologia

A opção metodológica proposta para este estudo delinea-se para um estudo de caráter qualitativo exploratório, de natureza descritiva, baseado em análise de conteúdo, documental, observação e análise de dados secundários. Os dados secundários foram obtidos através da pesquisa bibliográfica e para a pesquisa documental foi utilizado o arcabouço legal conforme publicação e homologação do Ministério da Educação.

De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência que pode recorrer a indicadores – sejam estes quantitativos ou não.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os "documentos" que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das

³ Relatório. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2021.

mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detective, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2004, p. 34).

Para André e Lüdke (1986) a pesquisa documental é uma técnica que pode ser uma oportunidade de interpretação da realidade, a partir do contato direto e sistemático entre o pesquisador e a situação a ser investigada. As autoras ressaltam que investigação qualitativa é descritiva e interpretativa. Guedes (2020, p. 85) acrescenta que “um fenômeno em seu desenvolvimento requer um esforço maior, considerando as possíveis alterações que poderão ocorrer ao longo do processo”.

A abordagem qualitativa considerando a análise permite a compreensão de processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, 2010).

Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias sócio-educacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 6).

Para viabilizar os objetivos da pesquisa, o levantamento seguiu um percurso metodológico de abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o termo qualitativo agrupa genericamente variadas estratégias de investigação que guardam entre si características comuns. Na concepção dos autores, a investigação qualitativa é oriunda de um campo onde as práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc. eram maioritárias e “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Para esta análise foram utilizadas as cinco etapas determinadas por Bardin (2004) na condução do processo de análise de conteúdo:

a) **Preparação das informações** – com a delimitação do arcabouço normativo referente às diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica supracitado;

b) **Unitarização** – Para efeito da comparação analítica realizada neste estudo, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 recebe a sigla de “DCNFP/2015”, o que corresponde à Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 recebe a sigla de “DCNFIP/2019”, o que corresponde à Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores;

c) **Categorização** – Os grupos de atores educacionais estão divididos neste estudo em duas categorias: comunidade educacional e entidades representativas x formuladores de políticas públicas e sociedade civil;

O primeiro conjunto será identificado por “**GRUPO A**” e está representado por pesquisadores e entidades educacionais.

O segundo conjunto será identificado por “**GRUPO B**” e está representado por formuladores de políticas públicas (Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação) e sociedade civil (Todos pela Educação, Instituto Canoa, Instituto Península) e organismos internacionais (Banco Interamericano Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)).

d) **Descrição** – A análise comparativa está concentrada em aprofundar seis temas específicos para efeito metodológico, selecionados conforme maior questionamento ou principais dissensos entre os atores analisados. Cada item está descrito considerando os trechos das resoluções analisados.

e) **Interpretação** – As informações são analisadas por meio dos grupos acima citados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Currículo

Para Sacristán (2000), quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e, assim, a colocamos em perspectiva em um momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.

O currículo é um *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Para Pacheco (1996) currículo é o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, está fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Em uma segunda perspectiva, as definições que caracterizam o currículo são um conjunto de experiências educativas e em um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem numa estrutura predeterminada.

Na avaliação de Saviani (2016), tem prevalecido o entendimento de que currículo é o conjunto de atividades, que incluem o material físico e humano, que se cumprem com um determinado fim. O autor argumenta que o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados.

Branco *et al.* (2018, p. 57) afirmam que o currículo, “justamente por poder englobar conteúdos de diversos contextos e diferentes níveis de ensino e educandos, pode aproximar a teoria da prática e levar em conta a realidade das diferentes instituições educacionais”. Para os autores, é um importante instrumento para o professor, em cuja formação inicial, supõe-se, tenham sido contemplados estudos e reflexões a esse respeito.

Dessa forma, é preciso entender que o currículo não pode se restringir meramente ao programa de conteúdos das disciplinas, suas implicações devem ser claras, ficando evidente que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ou seja, o currículo deve ser entendido como instrumento da educação que leve ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência e sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade, contribuindo para a promoção da integração social e para as melhorias na qualidade de vida (BRANCO, 2018, p. 57).

Pacheco (1996) afirma que, ao mesmo tempo em que adquiriu uma crescente relevância na educação, ressalta que o currículo originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existente no pensamento curricular.

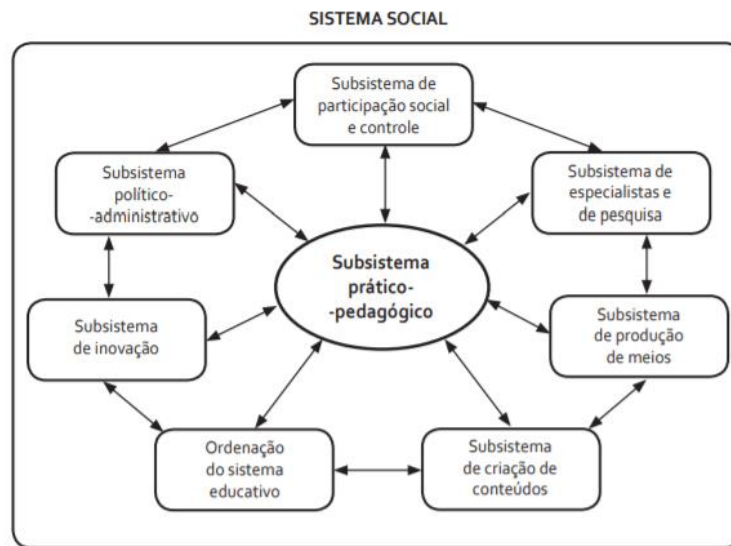
O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa (PACHECO, 1996, p. 16).

Sacristán (2000) ressalta que os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um momento específico, enquanto através deles se realizam para os fins da educação no ensino escolarizado. O autor argumenta que o currículo é uma opção “historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), tanto a partir de uma análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Pacheco (1996) corrobora com a leitura de Sacristán ao afirmar que, em uma primeira síntese do que efetivamente representa, “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas”.

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 1996, p. 20).

Para Sacristán (2000), a teorização sobre o currículo envolve necessariamente as condições de realizações dele, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização na vida real. Segundo o autor, "analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam práticas educativas e em resultados" (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Figura 2 – Sistema Social

Fonte: Sacristán (2000).

Pacheco (1996, p. 80) acrescenta que a teoria curricular tem a função de representar problemas curriculares e de pontuá-los em termos de território. O autor enfatiza que esse campo “tem origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. Uma teoria não consiste em fazer abstrações estranhas, senão o que se procura é que nos sirva para compreender certas situações”.

No entanto, a teoria curricular não representa uma perspectiva acabada e sólida para explicar fenômenos curriculares, explicados pelas teorias sociais e humanas, pelo que necessita de uma ampla referência histórica e social. Pacheco acrescenta que a existência de diversas teorias curriculares, mesmo as que colocam em situações contraditórias umas com as outras, são relevantes para os estudos curriculares e não impõem a "necessidade de uma teoria unificadora, mas pelo contrário, é um argumento a favor da diversidade e problemática a respeito do campo de estudo" (PACHECO, 1996, p. 32).

Para o autor, qualquer teorização sobre currículo tem que estar diretamente ligada à prática curricular, apresentando propostas não só de a formalizar, explicar como também de resolver os problemas existentes.

Sacristán (2000) argumenta ainda que o já é por si “o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos”. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas.

O currículo é uma **opção cultural**, o projeto que quer tornar-se na cultura conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. A análise desse projeto, sua representatividade, descobrir os valores que o orientam e as suas opções implícitas, esclarecer o campo em que se desenvolve, condicionado por múltiplos tipos de práticas, etc. exigem uma análise crítica que o pensamento pedagógico dominante tem evitado. (SACRISTÁN, 2000. p. 34, *grifo nosso*).

2.2 A prática curricular

De acordo com Pacheco (1996), nessa linha de argumentação curricular, é reforçada a concepção do currículo como processo e não como produto.

Enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes. Neste sentido, o currículo é uma prática constantemente em deliberação e em negociação. Para Grundy (1987, p. 68), falar do currículo como prática é falar da “interação entre alunos e professores e não como objetos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo” (PACHECO, 1996, p. 39).

Sacristán (2000, p. 16) descreve o currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. Para ele, desenvolver este conceito do currículo como âmbito prático tem a capacidade de ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como realiza, “estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela”.

Segundo Pacheco (1996, p.33) o campo curricular pode ser caracterizado por diversas opções teóricas e são "tentativas de abordagem das concepções do currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade). Dessa forma, são categorizados pelo autor três linhas de estudo teórico: técnica, prática e crítica.

O currículo, enquanto processo contínuo de decisão, é para Pacheco (1996, p. 68) “uma construção que ocorre em diversos níveis, correspondendo a diferentes fases e etapas da sua concretização e que se situam entre perspectivas macro e microcurricular”:

- a) Político-administrativo – no âmbito da administração central;
- b) De gestão – no âmbito da escola e da administração regional;
- c) De realização – no âmbito da sala de aula.

2.3 Processos e práticas de inovação curricular

De acordo com Pacheco (1996, p. 151), a inovação curricular está associada a mudanças que contribuam para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-

aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos, podendo assumir diferentes formas. O autor ressalta que essas alterações podem ser de “componentes específicas – tais como objetivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridos, materiais didáticos de apoio a programas de ensino desenvolvidos e até a reestruturação global do currículo”.

Para Arroyo (2006), os documentos que justificam reformas curriculares são explícitos na lógica de inovação educativa. O autor afirma que tal aspecto não considera o sistema educativo como um todo - tanto organização, procedimentos, as relações internas, as diversas práticas dos sujeitos da ação educativa.

Tudo isso, supõe-se, irá adequar-se mecanicamente, por acréscimo, às mudanças de conteúdo. Com algumas “reciclagens” e treinamentos, toda prática escolar mudará como por encanto, quando professores conhecerem e entenderem os novos conteúdos. Supõe-se que estes são a síntese da escola e que neles estão todas as virtualidades inovadoras da instituição escolar. É suficiente entendê-los para ensiná-los. Por que essa concepção tão arraigada e tão reducionista da inovação educativa? Porque, nessa concepção, a qualidade é medida pelo êxito ou pelo fracasso dos alunos em aprender os conteúdos. Quando se proclama que a escola está em crise ou tem baixa qualidade não se demonstra, como prova, que a repetência e a evasão continuam altas, que a escola não é capaz de fazer com que nossa infância e adolescência aprendam os conteúdos do programa? Conseqüentemente, a inovação escolar visará basicamente aumentar o êxito ou diminuir o índice de fracasso na aprendizagem dos conteúdos predeterminados e programados. Não por acaso, a reforma de currículos acompanha a reforma de parâmetros de avaliação (ARROYO, 2006, p. 137).

Arroyo (2006) afirma que a formulação de políticas públicas, sobretudo curriculares e de qualificação de professores, deve considerar as conseqüências na inovação ou na manutenção das culturas políticas e pedagógicas.

Para o autor, inovar não significa apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e depois treinar professores como transmissores de conteúdos contemporâneos. Arroyo descreve inovação como a redefinição de critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudança de concepções e o desenvolvimento nos professores de consciência crítica, para que esses profissionais estejam habilitados para questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e ainda ter habilidade crítica com o que transmitem.

Para Macedo (2016, p. 55), a teoria curricular “é política e isso implica rejeitar a ideia de que ela é constituída por corpos epistemologicamente consistentes e imutáveis”. Segundo a autora, as aproximações ou as equivalências entre posições um dia distintas incitam uma análise política mais contextual, que seja capaz de entender as articulações que, também no campo acadêmico, ocorrem com vista a hegemonizar posições. “Indo um pouco mais além, opero,

ainda, com a ideia de que o que acabei de chamar de campo acadêmico é uma delimitação pouco útil à medida que os fluxos de sentidos e as tentativas de controlá-los extrapolam delimitações dessa natureza”, destaca a pesquisadora (MACEDO, 2016, p. 55).

3 DOCENTES E A RENOVAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo conectar o referencial teórico com o contexto profissional dos docentes no país, situando as condições de atuação dos professores da Educação Básica em um país com as diferenças estruturais do Brasil. Dessa forma, a aplicação do currículo em sala de aula começa, em primeiro plano, pela adesão do professor. Entretanto, este cenário de prática tão desigual traz dificuldades adicionais à implementação dos referenciais curriculares.

Ao considerar o currículo com sua natureza viva, do qual é entendido diante do contexto ao qual deve ser aplicado, esta etapa do estudo apresenta as condições de infraestrutura nas quais estarão inseridos os professores e quem são eles.

Branco *et al.* (2018, p. 59) argumentam que o docente é um dos principais elementos na construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula de todo o país. Os autores afirmam que “os professores não podem estar limitados a reproduzir os conteúdos específicos na organização curricular, sendo necessário intervir no seu processo de elaboração, reflexão e reconstrução”. Portanto, a formação de professores “deve corroborar para essa intervenção, fugindo da mera reprodução”.

De acordo com Gatti *et al.* (2018, p. 46), políticas são construções negociadas, não se situam como racionalidade linear, despojada de valores e interesses, e, mesmo que elas se apresentem como partindo de políticas já existentes em perspectiva cumulativa, o uso de ajustes em seus termos, objetivos e processos pode levar a resultados imprevisíveis neles sendo possível que atuem processos onde haja questionamentos, a pactuação e negociação “entre os diferentes atores e suas motivações em competição”, podendo resultar, ou não, em proposta que rompe com ideias anteriores.

Na concepção e implementação de políticas, a lida com, e, a incorporação de influências diversas, muitas vezes opostas, conduz a resultados tanto de caráter intencional como não intencionais, chegando mesmo a que algumas orientações de políticas, suas normas, por exemplo, portem algumas incoerências e incompletudes que acabam se revelando em sua instauração nas realidades de destino e quanto aos objetivos visados. (GATTI *et al.*, 2018, p. 46).

Para as autoras, as discussões recentes sobre a identidade dos cursos de formação de professores da Educação Básica, suas diretrizes curriculares nacionais, mostram esse lado de políticas negociadas em situações com fortes diferenças de interesses e produzidas sob pressão de tempo. Gatti *et al.* (2018) argumentam que nem sempre, durante o processo de construção de políticas educacionais, tem-se a condição de detectar-se as fontes de poder mais fortes e os interesses reais em jogo; “eles até podem coincidir entre grupos de influência que se caracterizam como opostos, embora cada um só vise a seu particular ‘ganho’ ao adotarem uma mesma proposição”.

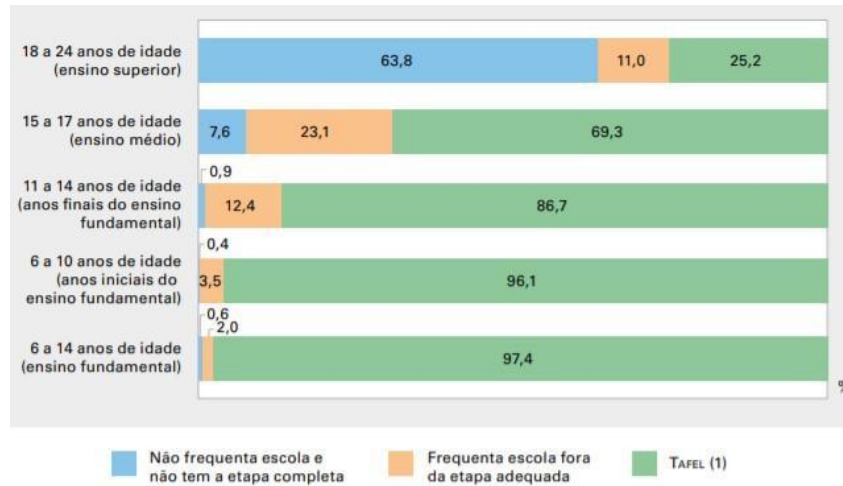
No entanto, as autoras ressaltam que desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), redefiniu as discussões a respeito dos rumos das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores, “é notório um movimento no sentido de promover uma proposta curricular mais orgânica nos cursos de licenciatura, que rompa com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura bacharelado, teoria-prática etc”.

3.1 O cenário da formação docente

Branco *et al.* (2018) afirmam que o sistema educacional é “heterogêneo, quanto à sua qualidade, excludente, quanto à permanência do aluno no processo de ensino e aprendizagem”. Os autores citam o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE): uma análise das condições de vida da população brasileira⁴” para mostrar que em 2019, a taxa de frequência bruta às escolas entre os jovens de 15 a 17 ficou em 88,2%. Já a taxa de escolarização líquida, média, registrada foi de 69,3% - ainda abaixo da meta 3 (de 85%) do Plano Nacional de Educação.

⁴ Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Gráfico 1 - Adequação idade-etapa para pessoas entre 6 e 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino - Brasil (2018).



Fonte: IBGE (2018).

O levantamento do IBGE (2018) mostrou que “o abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%)”. De acordo com a pesquisa, 737 mil jovens não frequentavam a escola e não haviam concluído a educação básica, esse grupo corresponde a 7,6% dos estudantes, dos quais “a maior parte desse grupo abandonou sem completar o ensino fundamental (64,7%)”.

Por outro lado, a pesquisa do IBGE (2018) indica que “diferentemente do que ocorre na educação básica, em que as redes de ensino apresentam um perfil de renda de seus alunos bastante diferente entre elas, o ensino superior, independentemente da rede de ensino, possui um perfil mais privilegiado de seus estudantes, prevalecendo alunos do quinto da população com maiores rendimentos (30,5% na rede pública e 36,1% na privada)”. O levantamento aponta que as redes de ensino superior divergem mais fortemente em relação à proporção de estudantes pertencentes ao quinto da população com os menores rendimentos.

A rede pública apresenta uma proporção desses estudantes 56,7% maior do que a mesma proporção para a rede privada de ensino superior (respectivamente, 9,7% e 5,5%). Esses dados indicam que a rede pública de ensino superior apresenta um perfil mais democrático do que o da rede privada, levando em conta a diversidade de renda dos respectivos estudantes. (IBGE, 2018, p. 84).

Tabela 1 - Distribuição percentual de estudantes das redes pública e privada, por nível de ensino, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita - Brasil (2018)⁵

Quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Distribuição percentual de estudantes da rede pública no ensino superior em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i> (%)							
	Educação infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada
Até 20%	36,4	8,5	40,7	7,2	30,0	5,3	9,7	5,5
Mais de 20% até 40%	27,7	14,7	28,3	13,7	28,7	9,8	16,1	10,8
Mais de 40% até 60%	19,1	15,7	17,1	16,4	21,0	14,3	19,0	18,6
Mais de 60% até 80%	12,4	22,6	10,4	22,6	14,6	23,9	24,7	29,0
Mais de 80%	4,4	38,5	3,5	40,0	5,6	46,7	30,5	36,1

Fonte: IBGE (2018).

Por outro lado, o levantamento do IBGE (2018) revela que, nas últimas décadas, a democratização do acesso ao ensino superior encontrou estímulo em políticas públicas como FIES, Prouni, Reuni e Sisu.

A democratização do acesso ao ensino superior foi estimulada por uma série de políticas públicas e potencializadas pela melhoria do fluxo escolar na educação básica que se intensificou a partir da década de 1990 (SÍNTESE, 2018). Essas políticas vão desde o aumento das reservas de vagas nas instituições públicas direcionadas aos alunos de diferentes perfis (pessoa com deficiência, procedente de escola pública, com baixa renda familiar, etnias específicas etc.) até o aumento do financiamento estudantil reembolsável (como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES) e não reembolsável (como o Programa Universidade para Todos - Prouni), disponível aos alunos das instituições privadas. Houve também outros programas e ações do governo para a rede pública que contribuíram para a expansão dessa rede, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e o Sistema de Seleção Unificada - SISU (BRASIL, 2019, p. 86).

De acordo com Cury (2010) a rotatividade administrativa provocada pela alternância democrática dos governos é um dos desafios para a educação nacional. Segundo o autor, um padrão de qualidade para todos os níveis, etapas e modalidades, seria a forma que a suplantar a descontinuidade administrativa.

O terceiro desafio nos é trazido pela rotatividade administrativa posta pela alternância democrática dos governos. Toda a lógica do(s) PNE(s) visa a estabelecer um padrão de qualidade para todos os níveis, etapas e modalidades que transcenda a descontinuidade administrativa. Daí ser uma lei; daí que o alcance de metas deve ser comum à administração que entra, como deve ser da que saiu; daí a existência de Conselhos de Educação com a função de zelar por essas metas (CURY, 2010, p. 28).

⁵ Rendimentos deflacionados para reais médios do próprio ano. (1) Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Na tentativa de reverter este quadro, busca-se no país a organização de um Sistema Nacional de Educação. De acordo com Saviani (2010), a primeira oportunidade ocorreu na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e com a Constituição Federal de 1934, que previu a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da Educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação, porém sua implantação nunca se concretizou. Outra oportunidade surgiu com a Constituição Federal de 1946, que reiterou a exigência de fixação por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, novamente a organização e a implementação do Sistema Nacional de Educação não foram asseguradas, mantendo-se uma centralidade nos sistemas estaduais, admitindo-se o sistema federal em caráter supletivo.

Para Saviani (2010), outra oportunidade de implementação do Sistema Nacional de Educação ocorreu com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). Entretanto, apesar das várias tentativas, o sistema ainda não se efetivou no país. A discussão e as tentativas, contudo, permanecem.

Branco *et al.* (2018) argumentam que a construção de um sistema nacional não implica a exclusão ou minimização da diversidade e das peculiaridades de cada região, mas resulta na articulação de forma coerente. Na avaliação dos autores, em meio às questões que mantêm a heterogeneidade do sistema educacional, discute-se o papel de um currículo nacional. Justamente por conta das atribuições do currículo, bem como as constantes modificações que ocorrem nas sociedades, os países necessitam repensar e implementar alterações no currículo nacional, adequando o processo de ensino e aprendizagem às necessidades que se renovam, sobretudo pelas transformações sociais e produtivas.

3.1.1. Perfil do professor da Educação Básica no Brasil

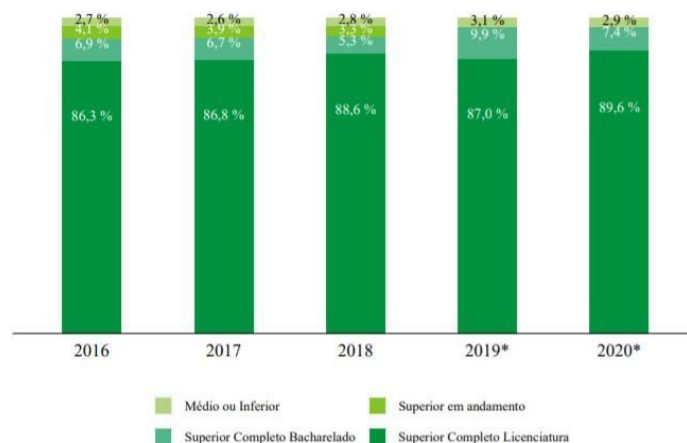
O Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2020) revelou que o país tem atualmente 2.189.005 docentes na educação básica. A maioria está voltada para atuação no ensino fundamental (63%). Este universo significa 1.378.812 docentes. Segundo a série histórica, o número de professores nos anos finais é superior ao observado nos anos iniciais. O levantamento indica que essa diferença, que já alcançou 1,9% em 2016, está em 0,7%. O período de 2016 a 2020 registrou um crescimento de 9,7% no número de professores que atuam na educação infantil e uma redução de 2,7% entre aqueles que atuam no ensino médio.

De acordo com Inep, os dados não mostram os efeitos da pandemia de covid-19 no cenário da educação no país, pois o levantamento foi realizado no mês de março, período imediatamente anterior à suspensão das aulas em virtude da doença.

Ressalta-se que em 2020 houve uma mudança importante no Censo Escolar que foi a alteração da data de referência para os dados informados. Essa mudança se deu por conta da pandemia do novo coronavírus e da consequente suspensão das atividades presenciais na maior parte das escolas. A data de referência da pesquisa, tradicionalmente a última quarta-feira do mês de maio, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020 (conforme Portaria Inep nº 357/2020), que marca o momento imediatamente anterior à suspensão das aulas presenciais. Assim, as informações do Censo Escolar 2020 retratam a situação das escolas no momento imediatamente anterior à pandemia. De tal modo, a leitura das informações do Censo Escolar 2020 deve sempre ser realizada com cuidado, não sendo possível observar o impacto da pandemia da Covid-19 nos dados educacionais coletados e, portanto, não é adequado interpretar eventuais alterações de estatísticas e indicadores aqui apresentados como consequências desta (BRASIL, 2020, p. 11).

Entre os professores que estão em sala de aula nos anos iniciais do fundamental, 85,3% têm nível superior completo. As mulheres são maioria em todas as etapas de ensino da educação básica e representam 96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio. O Censo Escolar também revelou que 40% dos professores do ensino médio não têm formação adequada na disciplina que ensinam em sala de aula.

Gráfico 2 - Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental - Brasil (2016-2020)



Fonte: Inep (2020).

O levantamento de 2020 indica que 79,1% dos docentes possuem nível superior completo (76,5% em grau acadêmico de licenciatura e 2,6% em bacharelado) e 14,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou

inferior. Desde 2016, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020.

Para Branco *et al.* (2018), conhecer o perfil do professor brasileiro é um importante passo para compreender a situação atual da docência no Brasil.

Conforme se observa no estudo realizado pelo Inep, embora em algumas disciplinas apresenta-se um percentual de professores que atuam com formação específica relativamente satisfatória, há ainda muito em que avançar com relação à formação de professores no Brasil. O estudo evidencia que há também uma grande disparidade no que se refere aos índices de formação inicial e pós-graduação dos docentes quando se compara os municípios e as regiões do Brasil. Dessa forma, conclui-se que as “deficiências” na formação dos professores corroboram para os diferentes padrões de qualidade da educação básica nas diferentes regiões do Brasil (BRANCO *et al.*, 2018, p. 78).

Os autores ressaltam que o problema do número insuficiente de professores que atuam no ensino brasileiro, mais especificamente na educação básica, não é recente e foi agravado com a universalização do ensino e com a sua obrigatoriedade. Para Branco *et al.* (2018), ainda que sejam medidas necessárias, elas contribuíram para acentuar mais as demandas do cenário atual, uma vez que os recursos disponíveis para a Educação não aumentaram na proporção adequada.

Outro fator igualmente importante é o financiamento da Educação no país. Recentemente foi adotado novo regime fiscal, instituído pela Emenda Constitucional 95/2016, que fixou uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração de 20 anos. Por meio dessa regra, uma parte do gasto primário do Executivo Federal fica limitado por um teto definido pelo montante máximo do ano anterior reajustados pela inflação acumulada em 12 meses, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Na prática, essa medida congela o gasto federal real mínimo com saúde e educação no patamar estabelecido pelo mínimo de 2017, e será decrescente em termos per capita e do Produto Interno Bruto (PIB). Para Rossi e Dweck (2016, p. 2), em comparação à regra antiga com o mínimo estipulado pela EC 95, “percebe-se que o piso previsto por ela é, na verdade, um piso deslizante. Isto é, ao longo do tempo o valor mínimo destinado à educação e saúde cai em proporção das receitas e do PIB”.

De acordo com Saviani (2018), tal dispositivo faz com que o cumprimento da Meta 20 do PNE, que consiste em ampliar o investimento público em educação pública atingir a meta de 10% do PIB destinados à educação até 2024 seja impossível de ser alcançado, pois até 2036 nenhum aumento será possível nos gastos com educação.

Segundo estimativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação deixaram de ser investidos no período entre 2015 e 2020 cerca de R\$99,5 bilhões, dos quais sendo R\$ 32,6 bilhões apenas em 2019⁶.

3.1.2. *Infraestrutura*

O levantamento realizado pelo censo escolar (BRASIL, 2020) mostrou que há no Brasil 179.533 escolas de educação básica. A rede municipal é responsável por 60,1% dos estudantes, seguida da rede privada, com 22,9%.

As escolas com até 50 matrículas, consideradas de pequeno porte, estão concentradas nas regiões Norte (36,9%) e Nordeste (25,4%). Os estados com o número de escolas de pequeno porte são Acre (48,2%), Roraima (44%) e Amazonas (43,8%).

Do total de 179.533 escolas da educação básica, o levantamento mostra que as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 108.080 (60,2%) e 101.012 (56,3%) escolas, respectivamente. O ensino médio, por outro lado, é ofertado por apenas 28.933 (16,1%) escolas (BRASIL, 2020).

A disponibilidade de internet nas escolas da educação básica, segundo o levantamento, é pouco presente e atinge uma proporção geral inferior a 60%, nos estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Roraima, Pará e Amapá.

Por outro lado, a infraestrutura tecnológica é abrangente na rede privada de ensino conforme o censo escolar. Em 96,8% das escolas particulares há internet, enquanto na rede municipal o percentual alcançado é de 66,2%. Há banda larga em 85% na rede privada e em 52,7% das escolas municipais. Para uso administrativo, a internet está disponível em 93,5% da rede particular, enquanto na rede municipal alcança 63,4%.

É neste contexto que os docentes da educação básica desenvolvem a sua atividade profissional. Por meio da apresentação dos dados oferecidos pelo censo escolar 2020 verifica-se que a educação brasileira ainda apresenta problemas básicos, como significativo número de docentes que atuam sem a licenciatura concluída, problemas de infraestrutura física de escolas – conforme citado acima a irregular distribuição de internet – quando em meio aos desafios atuais a tecnologia é de fundamental importância para manutenção da educação.

Pires e Cardoso (2020) argumentam que quando a finalidade da educação é preparar para o trabalho, o foco da formação docente se volta para prática em si. Na avaliação das

⁶ Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

autoras, para a formação inicial dos cursos de Licenciatura, “era preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, além da fragmentação curricular que tende a separar os conhecimentos pedagógicos dos ‘conhecimentos de conteúdo’ a serem lecionados, e ainda superar a ‘teorização excessiva’ dos cursos que não têm ‘respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC’ (BRASIL, 2018, p. 30).

O questionamento levantado por Costa, Mattos e Caetano (2021) é de que muitas faculdades e institutos ainda estavam em processo de elaboração de seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) quando o Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada.

Esse aligeiramento na promulgação de uma nova Resolução se justifica pela necessidade de repensar a concepção de formação docente. Nesse novo cenário político, a pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 903).

Faz-se necessário compreender, portanto, além da letra em si, o que dizem resoluções aprovadas no Brasil para formação de docentes do magistério nos últimos anos e o recente embate acerca da implementação da BNC-Formação.

4 ANÁLISE COMPARATIVA – DISPUTAS E DIVERGÊNCIAS

Em menos de duas décadas, três diretrizes foram instituídas, revelando os avanços e as disputas no campo da formação de professores. Marcado pelo histórico de debates, discussões e construções coletivas, o setor educacional do país ficou dividido após a homologação das diretrizes curriculares para formação inicial de professores da Educação Básica em 2019.

Para efeito desta análise, a divisão está caracterizada em dois grupos. De um lado, como **Grupo A**, estão pesquisadores e entidades educacionais críticas e divergentes às mudanças que consideram o novo conjunto de referenciais curriculares como “desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil”⁷. Esse conjunto está representado por entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd).

⁷ Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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) Disponível em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_16f21ecdb3444ee6a14371dd6694f7e5.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

Na outra ponta, caracterizado como **Grupo B**, estão os defensores da BNC-Formação, instituída pela Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, homologada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Esse conjunto de atores inclui Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e organismos da sociedade civil – tanto brasileiros quanto internacionais. De forma geral, este grupo, defende que as novas regras curriculares para formação de professores da Educação Básica serão o impulso para o Brasil se modernizar e alcançar qualificações em padrões internacionais - conforme apontado no Relatório do conselheiro Mozart Neves Ramos, do CNE.

Por meio de seis temas, serão comparados os argumentos de cada um dos grupos associados à contextualização da área/tema. Vale ressaltar que não necessariamente os atores manifestam posições opostas em todos os temas. Há temas em que os posicionamentos são, inclusive, complementares. Também há ocasiões em que, por exemplo, entidades consideradas referências para um dos grupos se posicionaram, mas não obtiveram suas argumentações integralmente acatadas. O objetivo desta pesquisa é verificar de que maneira tais grupos se posicionam.

BNC Formação

Aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação no dia de 7 de novembro de 2019, o Parecer CNE/CP nº 22 foi homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142 e instituiu no país a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica –BNC Formação. A análise do parecer foi presidida pela conselheira Maria Helena Guimarães de Castro e relatada pelo conselheiro Mozart Neves Ramos.

[Grupo B]:

Ao iniciar o relatório, o conselheiro Ramos argumenta que todo documento está fundamentado “nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica”. O conselheiro ressalta que “pela primeira vez na história do país” foi possível **construir consenso** a respeito do que seriam as aprendizagens essenciais.

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história o Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser assegurados ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse processo de discussão foi longo e exaustivamente debatido, visando preservar a autonomia dos diversos entes federados para, partindo da referência comum e obrigatória disposta na

BNCC, construir currículos contextualizados, tendo como princípio básico e fundante a superação da desigualdade educacional e a garantia da equidade de tratamento para todas as identidades que contemplam a população brasileira (BRASIL, 2019c).

O relator argumenta que os referenciais teóricos estão alinhados à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC e que para tornar efetivas as aprendizagens essenciais, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais. Segundo Ramos, tais competências estão sintonizadas "com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu". Este aspecto permeia todo relatório e constitui-se como novo modelo de referencial a ser adotado no país.

Um dos pesquisadores citados nas referências do Parecer de Mozart Neves Ramos [**Grupo B**], Fernando Abrucio (2016), argumenta que, quando a ligação institucional entre as secretarias e unidades escolares não funciona adequadamente, todo o processo de formação continuada se torna menos efetivo. Para Abrucio, entre as soluções está a clareza no que o professor da educação básica deve ensinar.

Pesquisa coordenada por Abrucio (2016) indicou que, segundo os entrevistados, o currículo de formação de professores nas universidades precisava passar por uma renovação. Entre as modificações apontadas estava a readequação da distribuição de disciplinas no currículo, com ampliação das áreas de didática geral e relativas ao ensino dos ciclos, aumentando o espaço de eletivas para as didáticas específicas e inovações metodológicas. A grande maioria apontou que era "preciso evitar o descasamento entre teoria e prática. Para tanto, é preciso fortalecer a área de pesquisa em metodologia de ensino, mas sem apartá-la dos demais departamentos".

A melhoria da formação do professorado tem relação estreita com a organização da Educação Básica, particularmente (mas não só) com o currículo. A falta de clareza quanto ao que deve ser ensinado e quanto às expectativas de aprendizado afeta a docência. Paradoxalmente, junta-se a essa indefinição a opção pelo conteudismo, ou seja, pelo excessivo número de assuntos abordados, principalmente no Ensino Médio (ABRUCIO, 2016).

A dissonância entre teoria e prática nas universidades foi reforçada mais recentemente pela chamada "lógica Capes", voltada apenas para a produção acadêmica de textos, sem nenhum incentivo para que os profissionais das faculdades de Educação e, sobretudo, das outras áreas que fornecem professores para a Educação Básica dediquem tempo de trabalho para a discussão pedagógica. Assim, a formação específica para a docência se tornou uma questão bastante secundária.

O problema é que as universidades de ponta “viraram as costas” para o saber e a prática pedagógica, e as faculdades privadas, em sua maioria, estão pouco preparadas para a tarefa formativa com esse enfoque, que acaba realizada sob condições nas quais os alunos têm pouco tempo para construir o capital social e o conhecimento didático (ABRUCIO, 2016, p. 41).

Levantamento realizado a pedido do Todos pela Educação e coordenado por Abrucio e Segatto (2017) analisou experiências internacionais, incluindo os casos da Alemanha, Argentina, Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, EUA, Escócia, Finlândia, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Peru, Polônia e Portugal. O estudo indicou que, especialmente nos países da América Latina, os referenciais foram vistos como um mecanismo de simplificação da prática docente e redução da autonomia das escolas, desconsiderando também a diversidade entre elas.

Em alguns dos países analisados, foram criados referenciais específicos para orientar a formação inicial, que devem ser seguidos pelas instituições de ensino superior e universidades. Esse é o caso da Alemanha, Cingapura, onde inclusive a formação inicial de professores está centralizada no Instituto Nacional de Educação, Chile, EUA, Inglaterra e Peru. Em todos os países analisados, há processos tanto de acreditação como avaliação dos cursos. Na maioria dos países estudados, como Chile, Cingapura, Escócia, Inglaterra, México e Peru, os processos de acreditação são responsabilidade de um órgão nacional.

Na maioria dos países, os referenciais são considerados uma ferramenta profissional de proteção dos professores, na medida em que são um consenso sobre o que significa o trabalho docente, incluindo quais são as habilidades, conhecimento e valores necessários nesse trabalho. Isso não é somente importante para orientar o trabalho dos professores, mas para que as famílias e a sociedade tenham clareza do seu papel. Ou seja, os referenciais são um mecanismo de controle ao ingresso e atuação profissional e de desenvolvimento profissional, mas também de accountability, o que, por exemplo, foi reforçado no caso canadense. Outra característica comum refere-se ao seu caráter valorativo, ou seja, ele buscam sistematizar o que consiste ser um bom e efetivo professor. Isso está relacionado às definições sobre competências, incluindo habilidades, conhecimento e valores, mas, principalmente, às práticas. Nesse sentido, a maioria dos modelos inclui referenciais relacionados as essas quatro dimensões e comuns a todos os professores (ABRUCIO; SEGATTO, 2017, p. 45).

[Grupo A]: No dia seguinte à aprovação do parecer do CNE (8/6/2019), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) divulgou um posicionamento⁸ contrário ao relatório, pedindo o arquivamento do Parecer. Para a entidade, os

⁸ Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da->

referenciais aprovados constituíam-se em “um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação”.

Em tempo recorde, o CNE desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a ‘nova’ Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa ‘nova’ Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. Consideramos tal atitude um desrespeito às instituições de ensino superior que efetuaram um grande esforço para construir projetos institucionais de formação de professores, assim como aos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, e às próprias decisões do CNE. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019).

Para pesquisadores que integram o **Grupo A**, o Parecer aprovado pelo CNE "sugere que estamos diante de um paradigma que centraliza a formação e a atuação docente a uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação".

Segundo Guedes (2020, p. 97), “tal concepção de formação, baseada na pedagogia das competências, tão fortemente defendida neste marco regulatório, amálgama uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva”.

Para Costa, Mattos e Caetano (2021), "tem-se, desse modo, uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências, que, no caso, é composta por três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional". Na avaliação das autoras, a formação humana é secundarizada em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado ao mercado. A crítica também está associada ao momento para nova revisão de referenciais, considerando que a nova resolução revoga os dispositivos de diretrizes curriculares aprovadas cinco anos antes.

Em 2019, no primeiro ano de Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – atual), foi sancionada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, 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). Muitas faculdades e institutos ainda estavam em processo de elaboração de seus PPCs quando a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada. Esse aligeiramento na promulgação de uma nova Resolução se justifica pela necessidade de repensar a concepção de formação docente. Nesse novo cenário político, a pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 903).

A solicitação de revogação da Resolução de 2019 indica que para os grupos da comunidade acadêmica e entidades educacionais o dispositivo anterior era o mais adequado para atender às demandas da formação de professores da Educação Básica no país.

Dourado (2015) argumenta que as discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica são objeto de debates ao longo da trajetória do CNE. Tal processo, retomado no país durante os anos 90, resultou na aprovação de várias Resoluções direcionadas à formação desses profissionais. Para o autor, “a formação de profissionais do magistério da educação básica é marcada por um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. De maneira geral, na avaliação do autor, estudos e pesquisas, já mencionados, apontavam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Após a aprovação da Diretrizes Curriculares Nacionais em 2015, o autor afirmou que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica era indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade.

Como delineamos, ao longo do texto, as referidas DCNs se direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas. Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores (DOURADO, 2015, p. 315).

Assim como são registrados embates de entidades educacionais a respeito das diretrizes curriculares para formação de professores aprovadas em 2019, na oportunidade de aprovação dos referenciais curriculares em 2015, Dourado (2015) também mencionou a dificuldade em construir consensos diante da multiplicidade de pensamentos e vozes relacionadas à formação de professores do magistério. Para o autor, é fundamental que haja diálogo para construção de normas educacionais e sua consequente aplicação no dia a dia.

Há, todavia, obstáculos no caminho. O primeiro advém de setores importantes – e legítimos – dos cursos de pedagogia e licenciaturas, em particular das universidades públicas, além de algumas associações dessas áreas. Nesse caso, é preciso dialogar e negociar, notando também que existem gradações de opiniões, de modo que não há, aqui, um mundo completamente dicotômico. Existem vários professores, pesquisadores e grupos que querem, em maior ou menor grau, fazer modificações no processo formativo dos docentes. Entre eles, há questões mais consensuais e espaços de coalizão para temas mais polêmicos. De todo modo, as demandas da academia devem ser levadas em consideração, mas isso deve ser feito em conjunto com as visões e preferências de outros atores educacionais, como gestores públicos, atores escolares (diretores, professores e funcionários), organizações da sociedade civil e as próprias famílias e jovens que são os beneficiários da política pública (DOURADO, 2015, p. 67).

A participação dos professores no processo de construção dos referenciais curriculares para a formação docente é considerada por Branco *et al.* (2018) como um possível entrave para sua aplicação prática. Segundo os autores, o processo de reorganização curricular aplicado de forma vertical - sem ou com pouca participação dos educadores – dificilmente se estabelece como deveria nas escolas devido às críticas e resistências daqueles que não se sentiram parte do processo.

Outro ponto a ser destacado por pesquisadores da área é que não consta do texto da BNC-Formação indicações para criação de um instituto nacional de formação de professores que viabilize a centralização de ações de acreditação de cursos, formulação de políticas de avaliação e monitoramento.

Parece um contrassenso, enquanto os sistemas educacionais europeus têm avançado na lógica da flexibilização curricular, o Brasil vai na contramão na imposição de uma BNC, que retira da escola e dos professores a autonomia de gerir os processos e práticas formativas. Isso nos leva a inferir que, o estabelecimento da Base abre caminho para a imposição de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação docente (GUEDES, 2018, p. 98).

Por fim, merece ser destacado na trilha das divergências que essas diferenças entre os grupos citados têm início durante as discussões da BNCC em 2017. Na ocasião, a ANPEd⁹ afirmou que "os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão da BNCC apresentam equívocos, omissões e retrocessos alarmantes". Percebe-se que o contexto de discordâncias se aprofunda ao longo do debate para construção da BNC-Formação.

4.1 Competências

Quadro comparativo 1: Competências

DCNFP/2015	DCNFIP/2019
	<p>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.</p> <p>Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.</p> <p>Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.</p> <p>Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:</p> <p>I - conhecimento profissional;</p> <p>II - prática profissional; e</p> <p>III - engajamento profissional.</p> <p>§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:</p> <p>I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;</p> <p>II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;</p> <p>III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e</p>

⁹ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf

	<p>IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.</p> <p>§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:</p> <p>I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;</p> <p>II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;</p> <p>III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e</p> <p>IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.</p> <p>§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:</p> <p>I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;</p> <p>III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e</p> <p>IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.</p>
--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2015; 2019a).

[**Grupo A**] Um dos principais pontos de discordância de entidades educacionais, o estabelecimento de competências pelas diretrizes curriculares de 2019, seguiu o conceito já previsto na BNCC. No entanto, esta característica não é uma inovação nos referenciais curriculares da Educação Básica. De acordo com Fitcher Filho, Oliveira e Coelho (2021) a preocupação com o desenvolvimento de competências nas licenciaturas é aspecto que estava presente nas DCN/2002 e havia sido superada nas DCN/2015.

O período de discussão dessas últimas diretrizes é mais curto que o das anteriores, entre 2017 e 2019. Esse período traz indicativos que as resoluções CNE/CP 01/2017 e CNE/CP 03/2018, que adiaram o prazo de adequação das Licenciaturas às DCN/2015, já sinalizavam esforços para substituí-las. Esse pequeno período de discussão também é coerente com a afirmação de Dourado e Siqueira (2019) que, ao tratar da aprovação da BNCC, afirma que seu processo de discussão e aprovação ocorreu de maneira “coercitiva e aligeirada”. Além disso, a preocupação expressa por Dourado e Siqueira (2019) indica que as novas diretrizes podem não ter sido pensadas em profundidade, em diálogo com mais atores, entidades, instituições e associações interessadas, como foi nas DCN/2015 (FITCHER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 947).

Para Saviani (2016), esse objetivo não será alcançado com currículos que tenham o objetivo de constituir competências para a realização das tarefas automatizadas “concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular”.

Para entidades¹⁰, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o retorno das competências ao currículo nacional de formação de professores da Educação Básica é um “retrocesso”. Além disso, caracterizaram os novos referenciais como “concepções ultrapassadas”, que apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores.

[Grupo B] Conforme já mencionado, segundo o CNE, tais competências estão sintonizadas "com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu".

Para o Instituto Península¹¹, as novas diretrizes curriculares para a formação de professores são "avanços nas políticas educacionais brasileiras" e abrem espaço para que as instituições de ensino superior caminhem para a "necessária transformação da formação de professores no Brasil, elevando sua qualidade".

Segundo a avaliação do instituto, o conjunto de competências estabelecidas pode impactar na formação de qualidade de um docente. Pesquisas apontadas por nota técnica divulgada pela entidade relacionam o impacto da qualidade da formação dos professores da etapa de Educação Infantil apontam que um bom professor faz a diferença na aprendizagem das crianças, pois apresenta um maior potencial de impactar seus processos de desempenho, ao mesmo tempo em que promove experiências de qualidade.

Entre os documentos que serviram de referência ao conselheiro Mozart Neves Ramos, está a publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

¹⁰ CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.

Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

¹¹ Formação inicial de professores: Uma visão para a construção de propostas

pedagógicas orientadas para a prática. Novembro de 2020. [Versão para debate e em construção]

Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Nota-T%C3%A9cnica-Forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-de-professores-Aprovada-FINAL.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

(Unesco) "Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)"¹². No levantamento, Meckes (2014) argumenta que, assim como adotado no Brasil por meio da BNCC e BNC-Formação, o conteúdo dos padrões ou perfis de competência e sua organização geralmente considerada são os mesmos para os padrões para professores em exercício e para professores que concluem sua formação inicial. Entretanto, a pesquisadora ressalta que essa construção deve ser coletiva e considerar a participação dos professores.

Praticamente toda a literatura sobre padrões em geral recomenda que sejam desenvolvidos por meio de processos participativos, envolvendo grupos de partes interessadas. Os padrões para professores não são exceção a esta regra geral. No recente relatório da OCDE sobre avaliações de professores, observa-se que: "Para que os padrões sejam relevantes e adotados pela profissão, é fundamental que os professores tenham um papel de liderança no seu desenvolvimento [...]. Os professores estarão mais abertos a serem avaliados se forem consultados no processo. Por isso, no desenvolvimento de qualquer sistema de avaliação de desempenho de professores, é vital trabalhar lado a lado com sindicatos de professores e professoras proeminentes em todo o sistema" (OCDE, 2012, p. 26; UNESCO, 2014, p. 67-68, *tradução nossa*).

Em seu posicionamento público, o Todos pela Educação argumentou que a definição de competências na formação de professores é um fator positivo estabelecido pela BNC-Formação.

"O perfil esperado de um egresso dos cursos de formação de professores não era claro nas diretrizes anteriores (Resolução nº 02/2015) e avançou muito no novo documento, com a especificação dos conhecimentos e competências que os alunos devem dominar ao se formar. Adotada em muitos países com bons sistemas de formação inicial, essa medida é essencial para nortear os currículos das faculdades e induzir mudanças em outras políticas públicas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia a qualidade dos cursos oferecidos pelas universidades".

Embora a discussão sobre o aspecto "competências" possa indicar uma relação direta na responsabilização do professor sobre o desempenho das redes de ensino, Gatti (2010) alerta para múltiplos fatores que convergem para esse sentido, "como as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados". Para a autora, o conjunto de fatores inclui "as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e

¹² Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/critical_issues_for_formulating_new_teacher_policies_in_lati/. Acesso em: 19 jul. 2021.

mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas”.

4.2 Prática pedagógica

Quadro comparativo 2: Prática pedagógica

DCNFP/2015	DCNFIP/2019
<p>[Art.13] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;</p>	<p>[Art. 11] III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:</p> <p>a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e</p> <p>b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.</p> <p>Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.</p> <p>§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.</p> <p>§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.</p> <p>§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade</p>

	<p>docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.</p> <p>§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.</p> <p>§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.</p> <p>§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.</p>
--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2015; 2019).

A prática pedagógica assume espaço de relevância com a BNC-Formação e se torna um forte ponto de dissonância entre comunidade acadêmica, entidades da educação e formuladores de políticas públicas para Educação Básica. Com a redação do artigo 15 fica expressa a exigência de que “a prática pedagógica deve estar articulada, desde o início do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares”.

O dispositivo especifica como deve ser a distribuição de carga horária, faz a exigência de um docente para acompanhar, obrigatoriamente, a prática junto ao campo de formação e exige que o estágio supervisionado de 400 horas seja realizado integralmente de forma presencial.

[Grupo B] As dificuldades e problemas relacionados às aprendizagens escolares no país aumentaram a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2011).

Para Abrucio (2016), a atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para criar melhores docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira. “A permanente e melhor articulação institucional entre a

formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é vista hoje pelos estudiosos como peça-chave para melhorar os resultados dos professores”.

Segundo o autor, a literatura internacional, especialmente em estudos nos campos sociológicos e educacionais, destaca que a formação pedagógica do magistrado assume uma dimensão tripla: “o conhecimento do conteúdo, a capacitação e a formação em relação à prática e às metodologias de ensino e a constituição de habilidades e competências de educador em questões como gestão de tempo e espaço na sala de aula”. Ao reconhecer a necessidade de exercitar mais a prática pedagógica, o autor alerta para necessidade de participação social do processo de construção dos referenciais curriculares para formação de professores da Educação Básica e, especialmente, a possibilidade de construção de consensos entre os atores.

Há, todavia, obstáculos no caminho. O primeiro advém de setores importantes – e legítimos – dos cursos de pedagogia e licenciaturas, em particular das universidades públicas, além de algumas associações dessas áreas. Nesse caso, é preciso dialogar e negociar, notando também que existem gradações de opiniões, de modo que não há, aqui, um mundo completamente dicotômico. Existem vários professores, pesquisadores e grupos que querem, em maior ou menor grau, fazer modificações no processo formativo dos docentes. Entre eles, há questões mais consensuais e espaços de coalizão para temas mais polêmicos. De todo modo, as demandas da academia devem ser levadas em consideração, mas isso deve ser feito em conjunto com as visões e preferências de outros atores educacionais, como gestores públicos, atores escolares (diretores, professores e funcionários), organizações da sociedade civil e as próprias famílias e jovens que são os beneficiários da política pública (ABRUCIO, 2016, p. 66-67).

[**Grupo A**] Reis e Gonçalves (2020) defendem que a “formação de professores precisa contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e compartilhadas, recusando processos de massificação impostos pelo modelo da BNC-Formação e da BNCC”. Para as autoras, a formação deve considerar que os professores também são produtores de currículos, de seus materiais pedagógicos e dos processos de avaliação, e não apenas transmissores do que é estabelecido nas políticas educacionais voltadas para formação docente.

A questão que se coloca é: os professores vivenciam a sua docência conforme as expectativas e demandas oriundas de seus contextos de trabalho, e isso só é possível se compreendermos que a formação está para além do que está colocado nessa Base Nacional Comum da Formação, isto é, a docência é espaço e tempo de criação e de produção de conhecimentos, bem como de possibilidades que se encontram na relação entre raízes e opções. Por fim, destacamos que a formação de professores precisa contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e compartilhadas, recusando os perversos processos de massificação impostos pelo modelo da BNC-Formação e da BNCC, devendo, sim, estar pautada na ideia de que docentes são produtores de currículos, de seus materiais pedagógicos e dos processos de avaliação, e não meros transmissores do que vêm predeterminado pelas políticas educacionais que estão sendo desenhadas para formação docente (REIS; GONÇALVES, 2020, p. 175).

Diversos pesquisadores apontaram como um dos principais entraves para a aplicação na prática dos novos dispositivos legais a participação dos principais atores no processo educacional: os professores (ABRUCIO; SEGATTO, 2017; BRANCO *et al.*, 2018; REIS; GONÇALVES, 2020).

A questão que se coloca é: os professores vivenciam a sua docência conforme as expectativas e demandas provenientes de seus contextos de trabalho, e isso só é possível se compreendermos que a formação está para além do que está colocado nessa Base Nacional Comum da Formação, isto é, a docência é espaço e tempo de criação e de produção de conhecimentos, bem como de possibilidades que se encontram na relação entre raízes e opções.

Para as entidades educacionais (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, ABdC, ABALF, ABRAPEC, CEDES, FINEDUCA, FORPARFOR, FORPIBID RP, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, SBEnBio e SBEnQ, 2020), há uma “dicotomia falaciosa” entre dimensão prática em detrimento da dimensão teórica e, dessa forma, a DCNFI/2019 reduz os professores a meros executores da BNCC¹³.

A docência não se reduz à prática de ensino, antes é uma forma de atuação caracterizada como uma prática educativa com dimensões multifacetadas, de modo que os processos formativos não devem se limitar aos conteúdos relacionados ao saber fazer.

A crítica aqui se dá pela defesa por uma formação pautada na reflexão, na pesquisa e na crítica, uma formação em que o futuro professor compreenda a condição da escola e os fatores que condicionam os seus processos pedagógicos para que consiga não só organizar suas práticas, mas avaliar o seu alcance e limite numa perspectiva de transformação da própria realidade, que deve ser plural e aberta às diferenças (MANIFESTO ENTIDADES, 2020).

4.3 Carga horária

Quadro comparativo 3: Comparação da carga horária das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

DCNFI/2015 (Art. 13)	DCNFI/2019 (Art. 10 e 11)
Carga horária mínima total de 3.200 (três mil e duzentas) horas.	Carga horária mínima total de 3.200 (três mil e duzentas) horas.
I -400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular.	III - Grupo III: 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares.

¹³ Disponível em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_16f21ecdb3444ee6a14371dd6694f7e5.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

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

Fonte: Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021).

A resolução de 2015 define que os cursos terão, no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico em oito semestres ou quatro anos, realizados por meio de quatro grupos: 400 horas de prática – com a ressalva de que sejam distribuídas ao longo de todo processo formativo. Além disso, prevê a dedicação de 400 horas ao estágio supervisionado. Outras 2.200 horas são dedicadas às atividades formativas, além de prever outras 200 horas para atividades teórico-práticas.

O trecho a respeito de prática pedagógica é reescrito de forma semelhante na resolução de 2019, com a inclusão da possibilidade de “aproveitamento de formação e experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades”. O dispositivo também considera as mesmas 800 horas divididas em dois grupos de 400 horas. Além disso, tem a descrição expressa para “situação real de trabalho em escola”,

Em análise comparativa realizada por Fitcher Filho, Oliveira e Coelho (2021), as diretrizes de 2015 e 2019 avançaram em relação às de 2002, ao aumentarem a carga horária mínima de 2.800 para 3.200 horas. Segundo os autores, o movimento “condiz com uma

expectativa de uma formação teórica e prática robusta para a formação de professores”. Para os pesquisadores, a efetivação do tempo mínimo “caracteriza um movimento em ziguezague”, já que em 2002, as diretrizes instituíram um mínimo de três anos de curso para efetivação das 2.800 horas de formação. Nas DCN/2015 essa carga foi aumentada, assim como o tempo mínimo para efetivação do curso passou para quatro anos ou oito períodos letivos. Já em 2019, o tempo mínimo para efetivação do curso foi removido.

[Grupo A] Para as entidades acadêmico científicas supracitadas, ao colocar foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. “Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional”, aponta o manifesto de repúdio.

Na avaliação de Costa, Mattos e Caetano (2021), o modelo de diretrizes curriculares apresentado na BNC-Formação enfatiza a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas.

Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação. Ou seja, as universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolver nos(nas)/com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 906).

[Grupo B] Quanto à manutenção do total de carga horária, o Todos pela Educação¹⁴ considerou um aspecto positivo da nova resolução em posicionamento sobre o dispositivo. Para a organização, “manter a carga horária mínima de 3.200 horas dos cursos de formação inicial de professores, a ser cumprida em no mínimo 8 semestres – o que é compatível com a de outros países e com outros cursos de Ensino Superior no Brasil, especialmente aqueles com ênfase em competências práticas”.

¹⁴ Análise: Mudanças na formação inicial de professores aprovadas pelo CNE podem ser início de grande transformação.

Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-cne-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

4.4 Diversidade

Uma das mudanças mais polêmicas¹⁵ e controversas está na retirada do inciso que estabelecia conteúdos relacionados à direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Em substituição, a redação da DCNFP/2019 recebeu termos mais amplos: “articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido”.

[**Grupo A**] Para Cury, Reis e Zanardi (2018), é possível que, se a BNCC for adotada de forma integral, essa condição pode colocar em xeque os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 com relação ao respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação. Para os autores, o currículo deve contemplar a multiplicidade de relações dos sujeitos da escola com o mundo.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional ao se envolver com uma visão de escolarização que para o país ter uma educação de qualidade seria necessário proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar igualdade de oportunidades entre os educandos. Entretanto, os autores alertam que o detalhamento demasiado do que os professores devem abordar dentro de sala de aula subestima as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino e pelas Escolas e pelos Educadores.

Despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências de vários atores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 63).

[**Grupo B**] Na ocasião de retirada destes termos da íntegra da BNCC, o Ministério da Educação argumentou¹⁶ que a modificação no documento serviu apenas para retirar o que

¹⁵ Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da base curricular. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2021.

¹⁶ MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular - <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>

classificou como “redundâncias” e não exclui a natureza das questões anteriormente descritas, mas "preserva e garante como pressupostos o respeito, a abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos".

Quadro comparativo 3: Diversidade

DCNFP/2015	DCNFIP/2019
<p>[Art.3º] § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:</p> <p>(...)</p> <p>VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.</p>	<p>[Art.13] IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e</p> <p>X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais (BRASIL, 2019^a).</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2015; 2019).

4.5 Supressões: Formação pedagógica / Formação Continuada

Em outro ponto, destaca-se a supressão do termo “formação pedagógica” na resolução de 2019 e a retirada da “formação continuada” – ponto posteriormente tratado em dispositivo específico por meio da Resolução CNE/CP N°1, de 27 de outubro de 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).

Quadro comparativo 5: Supressão de termos

DCNFP/2015	DCNFIP/2019
<p>RESOLUÇÃO N° 2, DE 1º DE JULHO DE 2015</p> <p>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.</p>	<p>RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019</p> <p>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).</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2015; 2019a).

No arcabouço legal referente ao referencial curricular para formação de professores da educação básica até 2019, a formação de professores se referia tanto à etapa inicial quanto à formação continuada. No texto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 a primeira modificação diz respeito à retirada da “formação continuada” na resolução DCNFIP/2019. Essa modalidade foi integralmente incluída em outro dispositivo, a Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Mesmo não sendo objeto direto desta análise, o tema é analisado por estar conectado com a etapa inicial e essa abordagem é incluída na comparação para esclarecer os argumentos de ambos os grupos - em defesa ou contrariamente ao novo formato adotado pelo Poder Executivo Federal.

[Grupo B] De acordo com o Relatório aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2019, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Ministério da Educação (MEC), organizaram uma frente de trabalho que contou com o apoio da Fundação Carlos Chagas (FCC) e com a participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação das cinco regiões do país. Esse grupo atuou na identificação e na análise das demandas e necessidades de redes estaduais e municipais em relação aos aspectos que representam o que os professores de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão.

De forma semelhante ao método adotado para formação inicial de professores, as estão concentradas em três dimensões: Conhecimento, Prática e Engajamento Profissionais.

Os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, para uma dada profissão, procuram expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos da atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação, podendo ser usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira.

Considerando que os referenciais devem definir o que seria uma boa atuação, eles não necessitam, por outro lado, prescrever ou padronizar o modo específico como se manifestam, mas que sejam capazes de garantir que profissionais com estilos e abordagens distintas possam alcançar o mesmo conjunto de referenciais ((PARECER CNE, 2020, p. 2).

[Grupo A] Para as entidades acadêmico-científicas citadas acima, essa divisão, "de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial". Para essas instituições, o formato rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

No documento intitulado Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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), as entidades elencam pontos de discordância com a edição específica da resolução para formação continuada de professores, entre os quais argumenta que o dispositivo “relativiza a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação”.

As entidades reiteram ainda que, ao focar na prática pedagógica, desvaloriza-se a pesquisa e todo seu conjunto de complexidades associadas no processo de formação do professor.

i) Relaciona a formação continuada stricto sensu a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática. Despreza-se, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, e que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas a compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência (MANIFESTO, 2020, p. 4).

4.6 Educação à distância

Quadro comparativo 6: Educação à distância

DCNFP/2015	DCNFIP/2019
	<p>Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos. (...)</p> <p>§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2015, 2019a).

Em franca expansão no país, a modalidade a distância ganha destaque no artigo 14 da resolução editada em 2019 com trecho específico para assegurar que a faculdade tem que comprovadamente ter “viabilidade para desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pelas IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos”. Além disso, outro inciso determina o cumprimento de pelo menos 25% da carga horária dedicada à prática pedagógica de forma integralmente presencial. Nas diretrizes curriculares editadas em 2015, não havia especificações sobre essa modalidade.

Desde o ano de 2016 a matrícula em cursos presenciais na rede privada de educação superior tem diminuído, esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD, segundo o Ministério da Educação. O censo 2019 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indica que um a cada cinco estudantes matriculados no ensino superior está em curso de licenciatura. A maior parte desses futuros profissionais, 53,3%, está sendo formada a distância, em cursos EaD. As instituições particulares concentram a maior parte das matrículas desses alunos, 64%. Nessas instituições, a maioria, 73,5%, faz cursos EaD.

O levantamento mostra que o curso de Pedagogia lidera o percentual de matrículas, com 48,3% dos estudantes. Em seguida, estão educação física, com 9,1%; matemática, com 5,7%, e história, com 5,3%.

Para Abrucio (2016), o aumento do número de docentes com formação superior e/ ou continuada pode ser considerada “uma notícia positiva já que até 1988, boa parte do professorado não tinha nível superior”. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2006, o número de formados chegou a 60% e, em 2013, a 75%. Entretanto, o autor argumenta que o aumento do acesso à formação inicial e continuada não é suficiente para melhorar a qualidade da Educação. Pesquisa feita com os próprios licenciados revela que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros (GATTI, 2013, p. 40), o que revela a precariedade de tais graduações.

Gatti *et al.* (2019) argumentam que a partir da publicação do Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), há uma ampliação cada vez maior na oferta de cursos de graduação a distância sem a devida análise sobre a qualidade dos cursos oferecidos.

O decreto autoriza que as instituições de ensino superior (IES) aumentem sua oferta nessa modalidade para graduações sem exigir credenciamento prévio para oferta de cursos presenciais e elas podem criar seus polos independente de autorização. Apesar de a liberação ser extensiva a todos os cursos, levantamento realizado por Gatti *et al.* (2019) apontam para maior oferta em licenciaturas. O dispositivo também regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica nos mesmos termos.

O que se pretende claramente é tentar aumentar o percentual de pessoas com ensino superior e com ensino técnico, sem ponderar, nos parece, sobre sua eficácia. Esse aumento, no entanto, demanda que mais estudantes frequentem e concluam o ensino médio, o qual é condição para matrícula e diploma em um e outro tipo de curso. E nesse ponto temos problemas a exigir, sim, políticas mais bem dirigidas e financiamento. Não há dúvida que isso é uma meta de grande importância, mas, descurado o aspecto qualitativo, podemos acabar prejudicando a inserção real desses contingentes numa sociedade e economia que exige maiores qualificações para seus cidadãos e trabalhadores. Por outro lado, ao não buscarmos a melhor formação para os que exercerão o magistério, estaremos alimentando um círculo vicioso de carências educacionais e dificultando a implementação de currículos inovadores na educação básica, bem como a própria implementação da Base Nacional Comum Curricular recém aprovada pelo CNE e homologada pela Presidência da República (BRASIL, 2017) (GATTI *et al.*, 2019, p. 55).

[Grupo B] Para o Todos pela Educação, a medida é positiva ao considerar que é “inviável se desenvolver a distância, e com qualidade, as competências da formação mais ligadas à prática”. Segundo posicionamento da organização, “como 64% dos alunos que

ingressam em cursos voltados à docência já estão no EAD, é fundamental delimitar seu uso para garantir que esses futuros professores tenham uma formação com mais qualidade’.

Gatti *et al.* (2019) acrescentam que, além da definição sobre prática presencial, a modalidade a distância precisa de instrumentos de acompanhamento com observação contínua e monitoramento especial.

Essa modalidade tem qualidades importantes para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EaD, se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características. Mas, as práticas têm mostrado vários problemas. A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas (GATTI *et al.*, 2019, p. 55).

[**Grupo A**] A defesa de entidades da educação é voltada à maior regulação dos cursos que oferecem formação docente em modalidade a distância. Em documento final do 19º encontro anual, a ANFOPE¹⁷ afirma que é preciso aprimorar os processos de regulação, gestão e avaliação desta modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, estabelecer processos de supervisão, fiscalização e controle. Para, dessa forma, assegurar a qualidade dos cursos oferecidos, bem como, das condições de formação e de trabalho dos profissionais da educação a ela submetidos.

No setor privado particularmente, organizado a partir da ótica do lucro e da elevação do preço das ações das empresas de educação em bolsas de valores, a EAD tem sido o principal eixo das políticas expansionistas que vêm sendo praticadas nessa área. Consequentemente, a qualidade da educação, defendida constitucionalmente, fica seriamente ameaçada, deixando o alunado refém de uma modalidade de ensino aligeirada, sem a garantia de processos formativos, laboratórios, material didático e profissionais adequados (ANFOPE, 2018).

¹⁷ “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:(Contra Reformas e Resistências”. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

5 CONCLUSÃO

A análise da legislação deixa claro, em primeiro lugar, a importância dos referenciais curriculares para a formação docente no país e como as disputas por protagonismo na elaboração dos currículos nacionais têm marcado a discussão ao longo dos anos - cujos reflexos são as diversas mudanças ocorridas desde 2002, com as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (com essa nomenclatura), até 2020, até a publicação da BNC-Formação Continuada – último referencial publicado. É fato que a discussão no país é anterior a 2002, mas tem se intensificado nas últimas duas décadas.

Levantamento coordenado por Abrucio (2016) reiterou a necessidade de rediscutir as diretrizes curriculares para formação de docentes no país. Para o autor, a forma que estavam estruturados os cursos dificultava a formação de um professor mais efetivo para o aprendizado dos alunos do ensino público.

Isso se deve, primeiramente, à pequena integração pedagógica entre teoria e prática. Obviamente, é necessário passar aos futuros professores uma visão crítica e embasada cientificamente sobre o processo educacional, mas isso tem, no caso dos saberes pedagógicos, de vir junto com o aprendizado de metodologias de ensino, além das competências e habilidades necessárias para exercer bem o trabalho docente (ABRUCIO, 2016, p. 40).

Entretanto, o que se verifica na prática, conforme demonstrado na análise, é que se estabeleceu no país uma espécie de fragmentação permanente, com aspectos que vão e voltam às diretrizes. Tal fato ficou explícito com o retorno, por exemplo, das “competências profissionais dos professores” presentes nos referenciais de 2002 e retomados na BNC-Formação, em 2019. Assim como a volta deste aspecto, é importante destacar que a nova resolução, apesar de revogar as diretrizes curriculares de 2015, encontrou como obstáculo para sua implementação a pandemia de Covid-19 que paralisou o mundo.

O efeito dessa descontinuidade de ações, que afeta as políticas educacionais no país é um aspecto a ser ressaltado. Para Gatti (2021), há iniciativas que tiveram prosseguimento nesta década, apesar de terem sofrido reformulações ou reduções, mas outras não tiveram continuidade ou mesmo não obtiveram sucesso.

Essa cultura tem provocado rupturas em ações na área educacional não favorecendo tanto a geração de impactos mais fortes que perdurem, nem as articulações necessárias a uma boa política educacional – a que integra o diverso, trabalhando por consensos e não por imposições, e que sinaliza claramente direções, cria cooperações diversas e aproxima-se ou atinge suas finalidades. Em uma sociedade democrática a convivência e o diálogo entre perspectivas diversas, debatidas de forma aberta e solidária, constitui seu cerne, na busca de consensos na direção do bem público, que suplanta este ou aquele interesse de poder deste ou daquele grupo. Um exercício difícil que exige uma real formação democrática. Como “democracia jovem” ainda

estamos nos primeiros ensaios no que respeita a essas posturas e, com muitas dificuldades face à nossa história sociocultural (GATTI, 2021, p. 12).

Gatti (2021) argumenta ainda que, quanto à formação inicial de docentes nas licenciaturas, apesar das tentativas havidas de reorientar e requalificar essa formação, a execução de novas propostas é adiada fazendo com que a maioria dos cursos de graduação que formam professores tenham currículos “fragmentários, estágios precários, formação genérica com pouca identidade, parca relação com as redes escolares e seus currículos”.

Na publicação “What Students Learn Matters : Towards a 21st Century Curriculum”, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a discussão sobre os referenciais curriculares ressalta a importância do aprimoramento do currículo, de forma preparar os alunos para um mundo de desafios e oportunidades. Entretanto, a organização observa que é necessário um período para redesenhar e, de fato, implementar um currículo.

Por outro, a OCDE alerta para o fenômeno chamado de "esgotamento da reforma", quando mudanças curriculares e/ou pedagógicas são implementadas antes que as reformas anteriores tenham sido incorporadas à prática, ou se os professores se deparam com reformas contraditórias em um período relativamente curto.

O cansaço da reforma, resultante de mudanças e ajustes muito frequentes no currículo, muitas vezes faz com que as partes interessadas se tornem menos engajadas com o tempo, criando uma resistência à mudança em longo prazo [...]. O cansaço da reforma pode ser particularmente relevante se as mudanças curriculares e/ou pedagógicas forem implementadas antes que as reformas anteriores tenham sido incorporadas à prática, ou se os professores se depararem com reformas contraditórias em um período de tempo relativamente curto (OCDE, 2020, p. 117, *tradução nossa*).

Outro aspecto evidente na análise e considerado por entidades educacionais como um dos entraves para execução de fato da BNC-Formação é a participação social. Apesar de indicar em relatório aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que Comissão Bicameral realizou uma série de reuniões com diferentes agentes da Educação brasileira, entidades do setor não se sentiram representadas no texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. O atual movimento dessas instituições tem sido de pressionar o governo para que as diretrizes curriculares de 2015 sejam retomadas, como ficou expresso por meio dos manifestos divulgados.

O estudo mostra ainda a preocupação dos formadores de políticas públicas e organizações da sociedade civil em buscar níveis de qualidade baseados em pesquisas e experiências internacionais. Vale ressaltar que nem todas as sugestões de organismos internacionais foram acatadas, como por exemplo, a expressa necessidade de participação de

professores indicadas na publicação "Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)" da Unesco. Embora seja marcado por disputas por protagonismos, ao pedir a revogação da norma atual em favor da anterior, pesquisadores e entidades educacionais demonstram que não se sentem representadas o suficiente nem para propor adequações ou ajustes à norma atual.

Associada às competências que precisam ser desenvolvidas pelos docentes e alunos, a prática pedagógica, foco da BNC-Formação, configurou-se entre um dos principais aspectos de divergência entre os atores do campo educacional. Para o grupo de formadores de políticas públicas, o novo modelo de diretrizes curriculares para formação de docentes do país segue padrões internacionais e acompanha tendências de países com altos níveis de desenvolvimento e qualidade na educação. No entanto, atores do campo acadêmico e entidades da educação questionam esse novo paradigma, ao argumentar que tal modelo de referencial pode "engessar" o trabalho do professor, ou professor como mero reproduzidor de material didático (GUEDES, 2018).

Por meio das manifestações de entidades educacionais, fica claro que para estes atores não há forma de "adequar" a BNC-Formação à realidade educacional brasileira. No Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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), esses atores reivindicam as seguintes ações: 1) A revogação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da Resolução CNE/CP nº 01/2020 e seus respectivos Pareceres; 2) A implementação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015; e 3) O restabelecimento do debate público e republicano com as instituições formadoras de professores, com pesquisadores do campo da formação de professores, com representantes de movimentos educacionais, sociais e sindicais.

A avaliação e regulação dos cursos e o monitoramento dos cursos de formação foi um aspecto relevante reiterado pelos dois grupos analisados. Os documentos revisados apontam que este aspecto ainda está em aberto no país. Não há sinalização, até o momento, de um órgão que centralize ações de acreditação de cursos, formulação de políticas de avaliação e monitoramento.

Para Dourado (2015), este é um dos princípios que devem nortear a base nacional para formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. Na avaliação do autor, o conjunto de princípios deve ser: "a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-

prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”.

Ao longo do estudo, ficou claro que os atores têm maior ou menor protagonismo na concepção de políticas públicas considerando as diretrizes da política nacional. Dessa forma, compreende-se que os embates, questionamentos e eventuais decisões de agentes políticos fazem parte da natureza questionadora e democrática do país. Por não fazer parte deste estudo, não há aprofundamento político ou ideológico do pensamento ou decisão de cada um dos grupos em questão.

Na conclusão desta pesquisa, aponto que a questão inicial que motivou este trabalho buscou compreender em que medida a BNC-Formação estabelece um novo referencial na formação de professores em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Compreendo que, diante o exposto nesta pesquisa, o Brasil tem um novo marco referencial com princípios bem definidos, como o resgate da aplicação de competências e habilidades – que já fizeram parte das diretrizes curriculares para formação docente em 2002 - e o foco na atuação prática dos profissionais do magistério.

A busca por parâmetros mundiais no currículo é reflexo da instituição da Base Nacional Comum Curricular e, por consequência, está presente na BNC-Formação na medida em que o cerne deste referencial está focado na prática profissional. Dessa forma, as diretrizes curriculares previstas pelo novo referencial para formação docente têm o desafio de consolidar o modelo proposto inicialmente pela BNCC.

Tal modelo centrado nas competências que um estudante deve construir e o foco na prática profissional já é adotado em diversos países pelo mundo e, conforme exposto nesta pesquisa, tem o objetivo principal de impactar nos índices de qualidade da educação do país. Este ambicioso propósito não está relacionado apenas ao novo marco referencial, mas depende em grande parte dele.

Ao fim desta análise, entendo que o embate provocado pelo questionamento de dezenas de entidades educacionais *versus* formadores de políticas públicas mostra falhas no processo de construção dos referenciais da BNC-Formação, já que considerável número de instituições manifestou insatisfação, repúdio e discordâncias com relação à diretriz homologada pelo Ministério da Educação. Este cenário de disputas e questionamentos quanto à construção pode comprometer a aplicação dos referenciais curriculares em sala de aula.

A verificação se tais índices de qualidade desejados pelo Ministério da Educação serão atingidos por meio deste novo marco referencial e como de fato será esse processo no cotidiano

escolar, com a implementação de tais diretrizes, pode ser tema para novas pesquisas. Até o momento, o que tem se sobressaído nas últimas décadas é uma permanente descontinuidade. Portanto, essa aplicação na prática tende a ser um desafio semelhante às dimensões continentais brasileiras. Tal conjunto de questionamentos apresenta-se como um potencial campo de estudo para o aprofundamento da análise em questão ou para novas pesquisas sobre esta temática nos próximos anos.

Também é possível captar deste estudo que embora estejam preponderantes as divergências, os dois grupos possuem pontos de convergência. Nesta análise, está listada com mais ênfase a necessidade de dispositivos para normatizar a educação a distância na formação de professores. Considerando o crescimento exponencial dos cursos de graduação para formação de professores na modalidade a distância, essa normatização foi um dos pontos pacíficos para ambos os grupos verificados. A existência de convergência e os aspectos associados a elas também pode fazer parte de um posterior aprofundamento analítico.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (Coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. **Métodos inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente.** São Paulo: [s.n], 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos. **A Docência e autonomia no cotidiano escolar /** Débora Cristina Vasconcelos Aguiar. – 2019. 166 f.: il. color. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46079/1/2019_dis_devaguiar.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R. ; SILVA, M. G. M. Educação à distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em Pedagogia. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 3, p. 279-354, 2012.

ALVES, Nilda *et al.* (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 131-164.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BELTRÃO, Kaizô I. **Evidências do Enade e de outras fontes: mudanças no perfil do pedagogo graduado.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2018. Disponível em: <https://www.cesgranrio.org.br/pdf/Enade/1%20-%20RELATORIO%20DIGITAL%20DE%20FISICACOMPLETO.pdf>. Acesso em 01 fev. 2021.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** [s.l.], v. 36, n. 1, p. 241-271, jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/99946>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? **EaD em FOCO**, v. 8, n. 1.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

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

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **DOU**, Brasília, 25 de junho, 2014. Acesso em: 22 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abril 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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).

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: [s.n]: 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **DOU**. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020. Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica –BNC Formação. Brasília, 2019b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Documento preliminar. Brasília: MEC, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007. Acesso em: 2 maio 2021.

Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2019/2020/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf Acesso em 02/05/2021.

COSTA, Clara Corrêa; GONÇALVES, Helenice Maia. Formação pedagógica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: considerações à luz da Teoria da Argumentação. **Revista Teias**, [s.l.], v. 21, n. 62, set. 2020. p. 404-420. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49326>. Acesso em: 04 jun. 2021.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 5 maio 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: [s.n], 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015. p. 299-324. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 20 jul. 2021.

EDLING, Silvia. O conceito de pluralidade no currículo nacional sueco: estudando a importância de livros didáticos teóricos de formação de professores para interpretar e constatar as diferentes facetas de violência no trabalho diário de professores. **Revista ECurriculum**, v. 12, n. 3, dez., 2014. p.1634-1668. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21675>. Acesso em 15 abr. 2021.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. C. S. N. **Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores**: Desafios e configurações para as licenciaturas. 2021. SciELO Preprint. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, 2021. p. 940–956. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FLORES, Joaquim Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Santa Catarina, v. 23, n. 44. p. 9-30, jul. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330/13921> Acesso em: 23 mar. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 27 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais”, **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, jan./abr. 2014. p. 24-54.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L. F. C.; OLIVEIRA, E. F. R.; CARREIRO, H. J. S. **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp.163-176.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). Formação de professores no Brasil: Políticas e Programas. **Paradigma**, v. 42, n. 2, 2021. p. 01-17.

GATTI, B.A. *et al.* **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: Unesco, 2019.

_____. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp.163-176. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0009>.

_____. “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais”, *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014, e referências lá citadas.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade* [online]. 2010, v. 31, n. 113 [Acessado 27 Junho 2021] , pp. 1355-1379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Epub 03 Jan 2011. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

_____. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. Sul-Sul - **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, mai. 2020. p. 82-10. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658/915>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GRACINDO, R. V. Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 53-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/68/60>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, out./dez. 2015. p. 891-908. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006, p-43-58. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2lg524poeC0C&oi=fnd&pg=PA43&ots=vTKHTu00NC&sig=O15UZoHjxmSUtF8ERcZfdcCarSA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 mar. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista* [online]. 2016, v. 32, n. 2 [Acessado 20 março 2021] , pp. 45-68. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>>. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cad. Pesqui.** 2009, v. 39, n.137, p. 367-381. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200003>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NUNES, Danielo Henrique; ABÍLIO, Adriana Galvão. O impacto da emenda complementar 95/206 nas políticas públicas de educação e de saúde. *Anais do I Congresso Internacional da Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Seguridade Social*, **Anais...** n. 1, p. 240-253, outubro/2019. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/rede/article/view/1564> Acesso em: 01 maio 2021.

OCDE (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.

PACHECO, José. **Currículo: teoria e prática**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1996.

PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRICE, Todd Alan. Comum para quem? **Revista E-Curriculum**, PucSP, v. 12, n. 3, 2014. p. 1614-1633. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21671> Acesso em: 11mar. 2021.

PRICE, Todd Alan. **What is curriculum theory?** Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/3605466/What_is_Curriculum_Theory_by_William_F_Pinar_Multiple_Participant_Book_Review_#:~:text=TEACHING%20AND%20LEARNINGPinar%20describes%20curriculum,engaging%20in%20ongoing%20if%20complicated. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, set./dez. 2020. p. 73-93.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; GONCALVES, Rafael Marques. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos**, v. 25, 2020. p. 155-180. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1496/1120>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROSSI, Pedro e DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2016, v. 32, n. 12 [Acessado 20 março 2021] , e00194316. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00194316>>. Epub 15 Dez 2016. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00194316>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007. p. 3-46. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em: 22 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. São Paulo: Lua Nova, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Suplemento ao livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, v. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: **IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 2000, Belém-PA. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. 2 ed. Campinas. Autores Associados, 2018.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional / **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez., 2014. p. 1512 – 1529. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>. Acesso em: 2 abr. 2021.