

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações

National Curriculum Guidelines for Teacher Training: weaving relationships

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente: tejiendo relaciones

Recebido: 08/09/2022 | Revisado: 16/09/2022 | Aceitado: 17/09/2022 | Publicado: 25/09/2022

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-6407>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: mayraceschini@gmail.com

Fernanda do Amaral Ximendes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7829-2686>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: fernandaximendes.aluno@unipampa.edu.br

Franciele Martins Chibiaque

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2325-8931>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: francielichibiaque.aluno@unipampa.edu.br

Mariza Cristina Camargo da Rosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5886-0060>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: marizarosa.aluno@unipampa.edu.br

Elena Maria Billig Mello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0366-3021>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: elenamello@unipampa.edu.br

Resumo

O presente estudo tem por escopo tecer relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 e 2019, buscando compreender como é tratada a formação inicial de professores da Educação Básica no texto e nos contextos dessas políticas por meio da análise de seu discurso pedagógico oficial. Utilizou-se como base teórico-metodológica o Ciclo de Políticas e a Teoria do Discurso Pedagógico. A análise dos textos das políticas propostas nas DCN de 2015 e 2019 foram realizadas em nível exploratório, sob uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma análise documental. Com base na análise de resultados, ressalta-se que o discurso pedagógico oficial presente na DCN de 2015 apresenta fraca classificação e enquadramento. E as DCN de 2019 apresentam fortíssima classificação e enquadramento. Após a análise, conclui-se que alguns pontos importantes abordados na DCN de 2015 foram excluídos e não constam mais na DCN vigente, o que acarreta danos ao trabalho docente desenvolvido em sala de aula, às relações entre escola/universidade e comunidade e a falta de valorização profissional. Desse modo, os gestores e instituições de ensino precisam conhecer e compreender o texto e os contextos das políticas curriculares propostas, para que possam instigar a reflexão sobre essas políticas na sociedade, com a categoria, com os licenciandos, com os educandos da Educação Básica e com suas famílias.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares nacionais; Formação de professores; Formação inicial de professores da educação básica.

Abstract

This study aims to weave relations between the National Curriculum Guidelines (“Diretrizes Curriculares Nacionais” - DCN) of the 2015 and 2019, seeking to understand how the initial training of Basic Education teachers is treated in the text and contexts of these policies through the analysis of their official pedagogical discourse. The Policy Cycle and Theory of Pedagogical Discourse were used as a theoretical-methodological basis. The analysis of the texts of the policies proposed in the 2015 and 2019 DCN were carried out at the exploratory level, under a qualitative approach, characterizing it as a documentary analysis. Based on the analysis of results, it is emphasized that the official pedagogical discourse present in the 2015 DCN presents a poor classification and framework. And the 2019 DCN have very strong classification and framing. After the analysis, it is concluded that some important points addressed in the DCN 2015 were excluded and are no longer included in the current DCN, which damages the teaching work developed in the classroom, the relationship between school/university and community and the lack of professional appreciation. Thus, managers and educational institutions need to know and understand the text and contexts of the proposed curricular policies, so that they can instigate reflection on these policies in society, with the category, with undergraduates, with the Basic Education students and their families.

Keywords: National curriculum guidelines; Teachers training; Initial training of basic education teachers.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo tejer relaciones entre las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) de 2015 y 2019, buscando comprender cómo la formación inicial de docentes de Educación Básica es tratada en el texto y contextos de estas políticas a través del análisis de su discurso pedagógico oficial. Se utilizó como base teórico-metodológica el Ciclo Político y la Teoría del Discurso Pedagógico. El análisis de los textos de las políticas propuestas en las DCN de 2015 y 2019 se realizó a nivel exploratorio, bajo un enfoque cualitativo, caracterizado como un análisis documental. Con base en el análisis de resultados, se destaca que el discurso pedagógico oficial presente en la DCN 2015 presenta una mala clasificación y encuadre. Y las DCN de 2019 tienen una clasificación y un marco muy sólidos. Luego del análisis se concluye que algunos puntos importantes abordados en la DCN 2015 fueron excluidos y ya no están incluidos en la DCN actual, lo que genera perjuicios al trabajo docente realizado en el aula, a las relaciones entre escuela/universidad y comunidad, y la falta de apreciación profesional. De esta forma, los gestores y las instituciones educativas necesitan conocer y comprender el texto y los contextos de las políticas curriculares propuestas, para que puedan suscitar la reflexión sobre estas políticas en la sociedad, con la categoría, con los estudiantes de pregrado, con los estudiantes de Educación Básica y con sus familias.

Palabras clave: Directrices curriculares nacionales; Formación de profesores; Formación inicial de docentes de educación básica.

1. Apontamentos Iniciais

As políticas para a formação de professores no Brasil vêm sendo modificadas profundamente a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reunida em um documento único em 2019. Esse documento normatiza a política curricular para toda a Educação Básica e influencia a escrita do texto das políticas subsequentes, que se propõem a alinhar a educação brasileira aos preceitos neoliberais, conservadores e performáticos estabelecidos pelas organizações financeiras internacionais.

Nesse sentido, é importante conhecer, compreender e refletir sobre as políticas curriculares propostas para a formação de professores no Brasil, buscando na história suas raízes e contextos de influência, para que seja possível compreender o contexto do texto das políticas propostas e o contexto da prática, no qual os professores atuam sobre elas (Ball & Bowe, 1992). Cabe lembrar que, como diz Freire (1991, p. 20), “a educação é um ato político” e precisa ser exercida de um lugar de conhecimentos fundamentados, que amparem as práticas e lutas docentes, em defesa do projeto de educação que a classe almeja.

Dentro do período republicano, ocorreram algumas investidas para organizar a formação de professores no Brasil. A primeira proposição, melhor organizada, foi a Escola Normal, que propunha uma formação docente voltada à alfabetização e instrução básica, que era destinada a poucos e que prevaleceu enquanto processo formativo de 1890 a 1932 (Gatti & Barretto, 2009; Saviani, 2005). A partir da década de 20, houve um movimento pela expansão da escolarização, criando-se a Associação Brasileira de Educação e iniciando-se a organização de Conferências Nacionais de Educação, que foram propulsoras das reformas promovidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, amparados pelo ideário da Escola Nova, nas quais implementaram os Institutos de Educação no início da década de 30 (Borges, et al., 2011). A partir da incorporação dos Institutos de Educação por Universidades, nasceram os primeiros cursos de Licenciatura no Brasil, que aplicavam o criticado modelo formativo 3+1, sendo três anos de formação em disciplinas específicas e um para formação didática (Borges, et al., 2011).

Somente em meio ao Regime Militar tiveram-se novas importantes alterações no que tange à formação de professores e à organização curricular no país. A partir da Reforma Universitária, de 1968, foram feitas reformas subsequentes que visavam a formação técnica e rápida de mão de obra para o mercado de trabalho, com forte tendência liberal e tecnicista e que obedecia ao pensamento racionalista do sistema capitalista. Nesse cenário, segundo Romanelli (1984, p. 231), “a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos”. Seguindo essa lógica, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692/71, que modificou a estrutura e a organicidade do ensino básico no país, e também da formação de professores (Brasil, 1971).

A partir dessa normativa, houve a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, que habilitava para o exercício da docência até a 6ª série do 1º Grau e a formação para atuar nas demais séries deste Grau ou no 2º se dava nos cursos de licenciatura. As Licenciaturas poderiam ser cursadas na modalidade curta ou plena (Borges, et al., 2011). Toda a estrutura de ensino dessa época seguia a mesma linha, buscando a eficiência e a produtividade, com o ensino baseado em performance e desempenho, voltados ao mercado de trabalho e à instauração de currículos mínimos e padronizados, adotando-se, inclusive, os mesmos nomes e cargas horárias das disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura (Diniz-Pereira, 2021).

Sob influência da Pedagogia Progressista Libertadora, nos anos 80, há um rompimento com a racionalidade técnica e a adoção do princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, apud Borges, et al., 2011, p. 101). Contudo, esses movimentos reformistas, emanados a partir da abertura política do país, só chegaram ao texto das políticas educacionais na LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Entretanto, na década de 90, as investidas neoliberais na educação voltaram com força, objetivando sua mercantilização a partir da publicação da “Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, elaborada pela UNESCO (Borges, et al., 2011). Essas intencionalidades globais aparecem nas políticas educacionais brasileiras a partir do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1994) e do “Planejamento político-estratégico do MEC” (1995-1998), e transferem o papel do Estado para a sociedade, dando ênfase ao privado em busca da eficiência e da qualidade de ensino (Borges, et al., 2011).

Apesar do ideário neoliberal estar presente na LDBEN de 1996, a partir dela ocorreram avanços para a educação brasileira e para a formação de professores. No texto dessa política, foi instituída a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, por meio de licenciaturas plenas cursadas em Universidades e/ou Institutos Superiores de Educação, abrindo-se a exceção aos educadores da Educação Infantil e Séries (hoje Anos) Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1996). Cabe ressaltar a importância dada à formação de professores na LDBEN de 1996, visto que, segundo Gatti e Barretto (2009), só se encontram normativas anteriores com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores nas Leis nº 4.024/61 (LDBEN), nº 5.540/68 (Reforma Universitária), nº 5.692/71 (LDBEN) e nº 7.044/82 (profissionalização no 2º Grau), que estabeleceram normatizações em nível federal e estadual.

A partir da LDBEN nº 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) vem emitindo pareceres e organizando resoluções para organizar a política de formação de professores no Brasil. Dessa forma, a partir de 2002, teve-se o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores (Borges, et al., 2011). Essas DCN vigoraram até 2015, quando foram substituídas por outra política, a Resolução nº 2/2015, que está suprimida pela Resolução nº 2/2019, ainda em processo de implementação. Sendo as últimas DCN o foco analítico deste trabalho.

Essas modificações propostas nas DCN para a formação de professores se deram em um conturbado cenário político e sob forte influência de outras políticas e é importante que sejam compreendidas a partir do cenário amplo e desse panorama histórico aqui brevemente apresentado.

Nesse ínterim, objetiva-se neste artigo tecer relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019, buscando compreender como é tratada a formação inicial de professores da Educação Básica no texto e nos contextos dessas políticas por meio da análise de seu discurso pedagógico oficial.

2. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido como atividade didático-pedagógica dentro da Componente Curricular de Contexto e Texto da Política de Formação Docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, no segundo semestre de 2021.

Tomou-se como corpus analítico os textos das políticas propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e

2019, dadas pelas Resolução nº 2/2015 e pela Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2015; Brasil, 2019). A análise foi realizada em nível exploratório, sob uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma análise documental (Gil, 2008).

Como metodologia analítica das políticas curriculares utilizou-se, como base teórico-metodológica, o Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe (1992) e a Teoria do Discurso Pedagógico de Bernstein (1996).

Dessa forma, analisamos as normativas a partir dos Contextos propostos por Ball e Bowe (1992), sendo eles: a) Contexto de Influência: onde primariamente se originam as políticas e os discursos são produzidos (Ball & Bowe, 1992), sendo arena de disputa de poder e ideologias entre sujeitos, instituições e partidos que visam explicitar seus interesses na construção do texto (Lopes & Macedo, 2011; Mainardes, 2006b); b) Contexto da Produção do Texto da Política: onde os textos políticos são realizados e representam a política de fato (Ball & Bowe, 1992). Para Mainardes (2006a), o contexto da produção do texto da política está representado através de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais e vídeos.

Além disso, analisamos os discursos explicitados nos textos das políticas sob a ótica da Teoria do Discurso Pedagógico de Bernstein (1996), que evidencia relações entre a produção do conhecimento e sua reprodução por meio de regras de controle simbólico que definem o que e como se ensina influenciados pelo campo econômico e o controle simbólico exercido sobre ele ao longo dos processos de construção e recontextualização do currículo. Para tanto são utilizados os conceitos de classificação e enquadramento como indicativos do que é válido como conhecimento e metodologia de ensino e avaliação (Morais, et al., 2019). Os conceitos de classificação e enquadramento tem por base a teoria de Bernstein (1996), sendo que a classificação é utilizada para descrever relações de poder e enquadramento para expressar relações de controle sobre o que é ensinado e a forma como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido e avaliado.

Nesse sentido, apresentamos os resultados das análises realizadas a partir do entrecruzar da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball & Bowe, 1992) e da Teoria Sociológica de Bernstein (1996) nos textos e contextos das DCNs para a formação inicial de professores no Brasil.

3. Contextualizando as Diretrizes para a Formação de Professores no Brasil

3.1 DCN 2002

A década de 1990 foi marcada por grandes transformações na área educacional, houve um movimento intenso de reformas políticas que causaram mudanças em diferentes níveis da educação brasileira. Dentre essas mudanças, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996. Com a aprovação da Lei nº 9394/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) não elaborou mais as diretrizes curriculares para os diferentes níveis e etapas educacionais como fazia anteriormente.

Ainda no ano de 1996, foram aprovadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, tendo como seu contexto de influência a própria LDBEN nº 9394/96 (Ball & Bowe, 1992), movimentos que ansiavam por políticas mais amplas e que garantissem maior acesso à educação no período pós-ditadura e toda a agenda neoliberal assumida pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

No ano de 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes, que “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002). Pode-se dizer que a DCN de 2002 é um texto enxuto e que à época trouxe avanços para a organização dos cursos de licenciatura, embora trouxesse no texto da política as competências como operador curricular, alinhando o texto da política ao seu contexto de influência (Ball & Bowe, 1992). Ou seja, imprimindo no texto a marca expressiva do neoliberalismo, que compunha documentos internacionais que balizaram as reformas, como o Relatório Delors.

Nesse sentido, em 2002, foram realizadas as adaptações curriculares para a formação docente, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), sendo, posteriormente, promulgadas diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo CNE (Borges, et al., 2011).

Essas DCN, dirigidas a profissionais que atuavam na Educação Básica, tinham preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Indicavam que a formação deveria considerar a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor, bem como na pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Com relação às aprendizagens, orientavam que deveriam ser permeadas pelo processo reflexivo, tendo a resolução de situações-problema como estratégias didáticas central. No artigo 6º, reafirmava a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (Brasil, 2002).

O texto da política ainda apontava que a prática deveria “estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (Art. 12), deixando espaço de flexibilidade curricular para que as instituições formadoras construíssem suas propostas (Brasil, 2002). No entanto, o texto demarcava seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciatura, sendo eles: 1) Os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) Interação e comunicação, bem como desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) Relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) Formação comum e formação específica; 5) Conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e 6) Dimensões teóricas e práticas (Brasil, 2002). Havendo, ainda, o apontamento da necessidade de articulação formativa entre universidade e escola para formação de professores, como meio de proporcionar a prática e contato com experiências docentes, articulação que se manteve bastante tímida nesse período (Gatti & Barretto, 2009).

Essas DCN ainda separaram os cursos de Licenciatura e Bacharelado, desde o ingresso na Universidade, aumentaram a carga horária teórico-prática dos cursos e estabeleceram a prática como componente curricular como forma de separar esse momento formativo dos estágios e articulá-los com a teoria (Santos & Diniz-Pereira, 2016).

Três pontos são muito importantes em relação às DCN de 2002 e podem ser destacados na redação do artigo 7º inciso I que define “a organização institucional da formação dos professores, *a serviço do desenvolvimento de competências* (sic), levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de *licenciatura plena*, numa *estrutura com identidade própria*” (Brasil, 2002, grifo nosso). Nos grifos, destaca-se que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura foi completamente separada dos cursos de bacharelado, tendo em vista o processo histórico de funcionarem como seus apêndices e que somente poderiam ocorrer em cursos plenos, acabando de vez com os cursos aligeirados propostos no regime militar. Todavia, o ponto que foi mais polêmico à época foi a proposta de formação docente utilizando o modelo da Pedagogia das Competências como base formativa (Diniz-Pereira, 2021).

Considerando as mudanças que ocorrem nas concepções presentes nas políticas educacionais, ou seja, no contexto da prática, o CNE precisou fazer uma revisão das DCN para a formação de professores. Essas modificações, o surgimento de novas regulações, a mobilização e os debates das entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, professores da Educação Básica, dentre outros segmentos, originaram as DCN de 2015. Salienta-se que as universidades demoraram muitos anos para colocar essa política em prática e, quando conseguiram implementá-la, houve outra mudança legislativa.

3.2 DCN 2015

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 foi aprovado. O texto do documento aponta, em sua Meta 13, a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas para integrá-los às demandas da Educação Básica e para que os licenciandos obtenham uma formação que os preparem para o exercício profissional (Brasil,

2014). A partir dessa meta, foi proposta a reformulação das licenciaturas, por meio do Parecer CNE/CP nº 2/2015 (de 9 de junho de 2015) e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (de 1º de julho de 2015), que definem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura para a formação continuada (Brasil, 2015).

A DCN de 2015 começou a ser discutida a partir da efetivação de sua comissão no ano de 2014. O documento foi elaborado em um momento em que a sociedade civil, as instituições públicas educacionais e o governo estavam em diálogo democrático. Bezerra (2017) explana, no decorrer de 2014, que essa comissão efetivou seu trabalho com ampla discussões e debates, em que estiveram envolvidas diversas secretarias do Ministério da Educação (MEC), assim como CAPES, INEP, CONSED, UNDIME, Conselhos, associações acadêmicos-científicas e sindicais, instituições de educação superior, especialistas, pesquisadores e estudantes que pesquisavam tal temática.

A conjuntura pela qual o Estado brasileiro passava, entre os anos 2003 a 2015, oportunizou que as utopias educacionais de formação do ensino superior, após serem discutidas democraticamente, pudessem ser votadas e tomassem forma de regramentos e orientações para uma nova política de formação. Onde tal dialogava com os sonhos, teorias e reflexões dos que já atuavam nesta realidade e tinham apropriação para propor o necessário para se obter uma diretriz consistente, robusta e fundamentada para a realidade do nível superior do país.

As Diretrizes, em suas considerações iniciais, expressavam que um projeto nacional de educação brasileira deve ter uma diretriz de formação para os professores da Educação Básica consolidada, visto que um projeto de tal patamar necessita respeitar as peculiaridades e a diversidade que se encontra em todos os níveis da educação brasileira, tendo em vista a extensão do país, sendo importante respeitar os coletivos e suas individualidades na construção dos currículos.

O texto da política apresenta princípios balizadores para os processos educacionais, pontuados nas considerações iniciais, como por exemplo:

[...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (Brasil, 2015, p. 1).

Dentre esses princípios, também pode-se citar o processo de ensino e aprendizagem como intencionais e metódicos, e a importância da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Além disso, permeia o currículo, apontado nas DCN de 2015, como a expressão do que é vivido nas instituições de ensino, a educação em direitos humanos. Essa é apresentada como estratégica, devendo ser realidade nas escolas de um país que se compromete com a democracia, dado que é nelas que se formam os sujeitos desta nação, conscientes de seus direitos.

As DCN de 2015 conservaram boa parte das anteriores (2002) no que se refere aos cursos de licenciatura, em pontos propositivos como manter a prática como componente curricular, compreender a pesquisa como elemento formativo, desenvolver a capacidade de resolução de problemas, indicar a articulação universidade-escola como necessária à formação docente, compreender a Educação Básica como eixo de referência para formação e fomentar o uso das tecnologias educacionais e da interdisciplinaridade. Entretanto, retirando do texto a ênfase dada à formação por competências e aumentando a carga horária de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas (Brasil, 2015).

Esse documento regula também a formação pedagógica para graduados não licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”, fato que, segundo Diniz-Pereira (2021), causou polêmicas por viabilizar alternativas formativas.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, elencou como necessária e urgente a valorização dos profissionais da educação, sendo organizada em 3 núcleos: formação inicial, formação continuada e valorização dos professores (Bezerra, 2017). Isso significa que a formação de professores vem em uma nova perspectiva em que todo processo de formação dialoga com a integralidade deste sujeito que se tornará professor(a), sendo um ponto muito importante dessa política a apresentação de diretrizes para formação inicial e continuada em um mesmo documento, visando a articulação entre esses momentos formativos e o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica.

Diniz-Pereira (2021, p. 9) ainda ressalta que “outro avanço dessa resolução foi a existência de um capítulo específico sobre a ‘valorização dos profissionais do magistério’ entendida como ‘uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada’”. Dourado (2016, p. 28) também destaca esse aspecto, afirmando que as DCN de 2015 são “referência para a valorização dos profissionais da educação, bem como a concepção de valorização envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho”.

O texto da política, em seus capítulos II e III da Resolução CNE/CP nº 2/2015, orienta que os cursos de formação de professores organizem o processo de ensino-aprendizagem para que os licenciandos desenvolvam uma visão ampla do processo formativo que os auxilie na futura prática docente, compreendendo os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem, as dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais que circundam as relações sociais nas escolas. Além disso, indicam que os egressos das licenciaturas devem dominar os conteúdos específicos de seu curso, bem como os pedagógicos e teórico-metodológicos referentes ao seu ensino, que deve ser, preferencialmente, interdisciplinar. Complementam que é importante à formação dominar as tecnologias de informação e comunicação que auxiliem nos processos de ensino-aprendizagem e exercer o pensamento crítico e a resolução de problemas, sabendo trabalhar coletivamente e pesquisar sobre suas práticas, visando construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, a partir da reflexão-ação. Ainda postulam que a formação deve conduzir o licenciando ao uso competente da Língua Portuguesa e das Tecnologias de Informação e Comunicação, visando a melhoria de sua prática e a ampliação de sua formação cultural, considerando as bases curriculares assinaladas para a Educação Básica (Brasil, 2015).

Um marco importante nessas DCN é a especificação de que 20% do tempo formativo deve ser destinado à formação em Educação, o que até então não se fazia. Houve a extensão da carga horária e do tempo destinado à graduação, o que, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 71),

[...] permite que os cursos possam oferecer condições adequadas de maturação de aprendizagens necessárias ao exercício profissional da docência, propiciando o adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não é possível em curto tempo, onde apenas generalidades podem ser tratadas.

Assim, a partir das DCN de 2015, houve a proposição do rompimento com a pedagogia das competências e do saber fazer, compreendendo a profissão docente como produtora de conhecimentos. Segundo Dourado (2016, p. 29):

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção de práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.

Nesse viés, essas diretrizes curriculares propostas oficialmente em 2015 previam o entrelaçamento profundo entre teoria e prática, sem esvaziamentos e reduções, mas com a ampliação de espaços e tempos formativos para que ambos sejam contemplados no processo formativo.

Essa Resolução instituiu o prazo de dois anos, a contar de sua publicação, para sua implementação. Contudo, o prazo foi estendido por mais um ano frente às demandas das associações representativas das Universidades que não haviam conseguido adequar-se. Em junho de 2018, o MEC solicitou nova prorrogação, alegando que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio ainda estariam em andamento e que os currículos dos cursos de formação de professores deveriam estar vinculados à BNCC. Tal solicitação não foi atendida, mas explicitou o desejo do Ministério em atrelar as formações (Diniz-Pereira, 2021). Atualmente, há instituições que ainda estão no processo de implementação das DCN de 2015, não sendo possível fazer uma avaliação integral da prática da política.

3.3 DCN 2019 e BNC-FI

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de professores (BNC-FI) foi decorrente do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e em seus anexos à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores.

O contexto de influência dessa Resolução é a própria BNCC para a Educação Básica, em todos os seus contextos: influência da política, produção do texto e prática. Vale ressaltar que a BNCC é um “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). O texto dessa política organiza um currículo por competências e define 60% do que deve ser aprendido e ensinado no território nacional por meio de uma listagem de objetos do conhecimento e habilidades a serem trabalhadas. Esse texto foi escrito em meio a um cenário político extremamente problemático: golpe de governo que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff; trocas de pessoal nas comissões do MEC que trabalhavam na construção do documento; separação do Ensino Médio das demais etapas da Educação Básica; construção da versão final às portas fechadas; forte influência de fundações, empresas e partidos conservadores; apagamento de diversos temas considerados “sensíveis” do texto da política. Enfim, a finalização da construção e a aprovação desse documento ocorreu em meio a um contexto social e político controverso e, dessa forma, não apresenta o diálogo social desejado (Santos, 2019).

Entretanto, hoje é o currículo vigente para toda a Educação Básica brasileira e, a partir dele, o MEC vem propondo uma política de cascadeamento de uma sequência de outras políticas curriculares: Diretrizes para Formação Inicial de Professores, Diretrizes para Formação Continuada de Professores, e a política de fomento e indução à inovação da formação de professores e diretores escolares. Neste trabalho, focou-se a análise das Diretrizes para Formação Inicial de Professores proposta em 2019, que assustadoramente propõe formar professores alinhados à própria BNCC e sua pedagogia das competências, sendo ela o contexto influenciador direto do discurso pedagógico oficial reproduzido da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Ball & Bowe, 1992).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta o texto da política, é estruturada em nove capítulos, que contemplam 30 artigos e um anexo onde está organizada a BNC-FI. Organiza o currículo em três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, que se desdobram em competências gerais, específicas e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciandos. Para cada dimensão, são estabelecidas as competências específicas e listadas as habilidades. Evidencia-se o total alinhamento com a BNCC da Educação Básica, dado que, em vários momentos, é ressaltada a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC. Além disso, a redação das competências gerais é de uma similitude tal com as da BNCC, que, ao leitor ingênuo, pode parecer que a escrita foi feita de forma grosseira ou preguiçosa, mas que evidencia o alinhamento total à agenda política neoliberal. Rodrigues, et al., (2020) afirmam que, ao comparar as competências identificadas na BNCC com as apresentadas pela BNC-FI, percebem que, além de apresentarem o mesmo quantitativo, sua natureza é muito semelhante. “Isto corrobora a hipótese de um alinhamento entre o que se espera que se

aprenda pelos alunos na educação básica e o que se espera que os professores aprendam e ensinem” (Rodrigues, et al., 2020, p. 27).

Nesse contexto, percebe-se a formação das redes de política, a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e de temas globais nas políticas nacionais, como a incorporação do saber fazer no currículo e as aferições por avaliações externas. Fato que se explicita no documento como um todo.

Em seu texto introdutório, a Resolução nº 2/2019 já descaracteriza os cursos de licenciatura e, ao longo do texto, empobrece a qualidade da formação de professores. Os operadores curriculares encontrados no texto da política são as competências, um regresso à política já superada de 2002. Apresenta inúmeras inconsistências e conflitos com as DCN do curso de Pedagogia, bem como rompe drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP nº 2/2015. A partir da leitura, identifica-se o direcionamento de uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências. Cabe ressaltar que a ideia de competência materializada nas políticas curriculares do país, desde a década de 90, descende do viés regulatório, neoliberal e tecnicista (Macedo, 2019) e que exprime no currículo um viés performático, cosmopolita e mercadológico (Melo; Marochi, 2019).

Vale pontuar que o conceito de performatividade que acompanha essa política é compreendido, na visão de Ball (2010), como uma cultura, uma tecnologia política e um método de regulação social. Sendo o cosmopolitismo, segundo Melo e Marochi (2019), o processo que leva o sujeito a adaptar-se ao sistema e internalizá-lo, conformando-se com ele, sendo a educação uma forma de organizar e manter este pacto social, no qual a responsabilidade é individual e se apresenta o “Estado mínimo”, que é coercitivo, precariza o trabalho e delinea o cenário social no qual são inseridas as reformas educacionais subordinadas às demandas do mercado.

Destaca-se a centralidade da organização das novas diretrizes a partir da BNCC, conforme sinalizado no excerto retirado do Parecer CNE/CP nº 22/2019: “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (Brasil, 2019a, p. 1). Além disso, ainda é sinalizado no documento que os princípios organizadores dos currículos dos cursos de licenciatura devem estar em “consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC” (Brasil, 2019a, p. 14), colocando todo o processo formativo à serviço da implementação da Base para a Educação Básica.

A DCN 2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, já a formação continuada deixa de ser um tema presente nessa diretriz e passa a ser apresentada em resolução específica, no documento Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e também institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esse fato revela a ruptura na concepção de formação acadêmico-profissional contínua proposta pela DCN anterior, desarticulando a formação inicial e continuada de professores, como se não precisassem ser entendidas como processo, e sim como pontos estancos da carreira docente. É importante destacar ainda que a formação continua dos docentes permite perceber as dificuldades por meio da ação-reflexão-ação, estar em constante atualização de saberes e fazer docentes para desconstruir, reconstruir e atualizar conceitos e métodos que contribuam para a garantia das aprendizagens (Carvalho *et al.*, 2022), processo que se fragiliza a partir da separação dos momentos formativos nas DCNs impostas.

No texto da política expresso na Resolução CNE/CP nº 2/2019, é possível ler o reducionismo conferido à formação de professores a partir do expresso no artigo 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 (Brasil, 2019b, p. 2).

A partir desse fragmento, é possível inferir que a formação de professores passa a ter a função de formar aplicadores da Base Nacional Comum Curricular, apenas. Nem mesmo a concepção de docência é expressa no documento, porém, a partir da concepção de formação, compreende-se que a docência é assumida como um mero ato de colocar em prática, ou melhor, implementar a política curricular vigente, reduzindo as dimensões formativas e de atuação docente. O que propõe o texto da política prescrito na Resolução CNE/CP nº 2/2019 é que o professor não seja nada mais que um “tecnólogo do ensino” (Veiga, 2002, p. 71), com caráter meramente técnico, intimamente ligado às políticas neoliberais, sendo este tipo de formação um projeto social global, estabelecido por meio das redes políticas que se formam por intermédio de instituições financeiras, voltados aos resultados aferidos em avaliações estandardizadas que medem a performatividade, com uma visão mercadológica e economicista.

De acordo com Melo e Marochi (2019), a dominação neoliberal afeta diretamente a educação, pois o Estado institui sistemas de avaliação que separam, classificam e hierarquizam sujeitos e instituições, na maioria das vezes, culpabilizando os professores pelos índices obtidos nelas, sua “eficiência”, performance, sem considerar os processos ou os meios encontrados em cada escola. Processo este que provoca o adoecimento e a perda da identidade profissional do professor. Nesse sentido, questiona-se: qual a identidade do professor que se quer formar a partir da BNC-FI? Provavelmente, docente técnico, que não questiona e apenas aplica o que lhe é repassado, um aplicador, implementador dos textos das políticas e que, por sua vez, educará a sociedade para fazer o mesmo.

O contexto da prática ainda não se efetivou para essa política, visto que o prazo para sua implementação inicialmente era dezembro de 2021. No entanto, diante das mobilizações e solicitações das Universidades e entidades de classe e do contexto pandêmico, deflagrado a partir de março de 2020, foi ampliado. Assim, as instituições ganharam mais doze meses para se adequarem à nova Resolução.

4. Diferenças no Discurso

O texto da política representa o discurso pedagógico oficial, expresso pelo código que regula o quê e o como do currículo, constituindo-se como uma mensagem sociológica (Bernstein, 1996). Cabe ressaltar que os diferentes campos do aparelho pedagógico definem o quê e o como se ensina influenciados pelo campo econômico e o controle simbólico exercido sobre ele ao longo dos processos de construção e recontextualização das políticas curriculares.

Dessa maneira, a seleção do que conta como conhecimento válido tem íntima ligação com as expressões de poder, e são analisadas, dentro das proposições teóricas de Bernstein (1996), por meio de sua classificação, que diz respeito ao grau de isolamento entre categorias, que podem ser sujeitos, áreas do conhecimento, espaços, discursos. A classificação será forte quando a separação for nítida e será fraca quando não for possível demarcá-la.

Por outro lado, o como do discurso pedagógico está ligado às metodologias de ensino e avaliação empregadas no processo de ensino-aprendizagem, sendo associado ao controle e analisado por meio do enquadramento. Este diz respeito ao que pode ou não ser transmitido/recebido na relação comunicativa entre as categorias. O controle será forte quando a categoria de maior estatuto controlar a relação e será fraco quando ocorrer o contrário (Silva, 2019). Contudo, nem sempre é fácil demarcar a classificação e o enquadramento, aparecendo combinações entre eles.

Ao realizar a análise documental das DCN de 2015 e 2019, identificam-se diversas diferenças marcantes nos textos das políticas para formação de professores, muitas delas já expressas ao longo da discussão aqui apresentada. Entretanto,

considera-se importante pontuar algumas delas, lado a lado, no Quadro 1, para facilitar a visualização das modificações no discurso pedagógico oficial, no que tange às concepções de docência e currículo e à base para organização das licenciaturas.

Quadro 1 - Diferenças no discurso entre as Diretrizes de 2015 e 2019.

DCN-2015	DCN-2019
Concepção de Docência	
“[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Brasil, 2015, p. 2).	“[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (Brasil, 2019a, p. 1).
Concepção de Currículo	
“[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (Brasil, 2015, p. 2).	Resumindo a três dimensões: conhecimento, a prática e o engajamento profissional. Organizado a partir de competências gerais, específicas e habilidades. Viés regulatório, tecnicista, mercadológico, cosmopolita e performático.
Base para organização das Licenciaturas	
“Princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: 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” (Brasil, 2015, p. 2).	- 10 Competências Gerais; - 4 Competências Específicas, para cada Dimensão Formativa (Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional); - 40 Habilidades.

Fonte: Autoras (2021).

Ao analisar os excertos em destaque no Quadro 1, é nítida a diferença na concepção de docência apresentada nas Diretrizes. No texto de 2015, o discurso pedagógico oficial discorre sobre uma concepção ampla, pluralista e integral para formação e prática profissional docente, enquanto o discurso de 2019 reduz o papel do professor a conhecedor e aplicador da BNCC.

No que tange à concepção de currículo, o reducionismo aparece novamente. A concepção apresentada no discurso pedagógico oficial emanado da DCN de 2015 descende das teorias críticas, percebendo o currículo com algo vívido, pulsando e que precisa estar impresso da identidade da comunidade a qual pertence para ser democrático (Silva, 2019). Por outro lado, o discurso adotado nas DCN de 2019, que descende da BNCC, emprega uma concepção curricular reducionista e tecnicista ao orientar-se pela pedagogia das competências, cedendo as influências do campo econômico.

A partir dessas duas concepções, a proposição de organização dos cursos de licenciatura é claramente diferente nas duas Diretrizes, visto que, enquanto a primeira se ocupa com princípios norteadores para uma Base Nacional Comum, que não é curricular, a segunda preocupa-se em pautar uma lista de competências e habilidades para serem a própria Base formativa.

Em linhas gerais, conforme Gatti *et al.* (2019), toda a Resolução CNE/CP nº 2/2015 baseia-se na ideia da justiça social, do respeito à diversidade, da promoção da participação e da gestão democrática, valores que permeiam todo o texto e os aspectos curriculares mais específicos. Preveem o entrelaçamento profundo entre teoria e prática, sem esvaziamentos e reduções, mas com a ampliação de espaços e tempos formativos para que ambos sejam contemplados no processo formativo.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 baseia-se na BNCC e prevê:

[...] 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 (Brasil, 2019b, p. 2).

Dissocia, então, todo o processo de valorização profissional conquistado na DCN anterior e separa tempos e espaços formativos - formação inicial e continuada/ressalta a importância de o saber fazer.

Ao analisar o discurso pedagógico oficial presente na DCN de 2015, observa-se fraca classificação e enquadramento. O que ensinar é amplo no currículo, assim como o próprio conceito de currículo é amplo, o que denota fraca relação de poder estabelecida. O que também assume dimensões alargadas no texto dessa política, não havendo um forte controle sobre a forma de ensinar a profissão docente aos licenciandos, mas o apontamento de princípios formativos a serem seguidos.

As DCN de 2019, por conseguinte, apresentam fortíssima classificação e enquadramento. Há o reducionismo da concepção curricular e a formação do professor é resumida a aprender o que está na BNCC para ensinar o que lá está. Esse fato expressa ainda o forte controle, pois ambos os currículos, o da formação em nível básico e o da formação docente, são pautados pelas competências e por habilidades que direcionam as formas de ensinar e aprender, expressando rígido enquadramento (Ceschini, Franco & Mello, 2022).

5. Considerações Finais

Objetivou-se, neste texto, tecer relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2019, buscando compreender como é tratada a formação inicial de professores da Educação Básica no texto e nos contextos dessas políticas por meio da análise de seu discurso pedagógico oficial.

Considerando todos os aspectos já abordados, pode-se destacar alguns pontos relevantes para essa discussão. O prazo para adequação dos currículos nos cursos de licenciatura à DCN 2015 ainda não tinha sido expirado e já foi implementada uma nova DCN, a de 2019, desconsiderando, desse modo, todo o trabalho para adequação dos currículos que estava sendo pensado, planejado e executado nas diferentes universidades do país. Não houve tempo hábil para avaliação a respeito das lacunas, dificuldades ou facilidades dessa implementação, expondo, assim, as intencionalidades neoliberalistas e conservadoras que vêm arraigadas na DCN 2019. Percebe-se que a qualidade do ensino nesse contexto não é a prioridade no momento.

Nota-se, com a DCN 2019, um campo vasto para controle do trabalho docente, visto a expansão da oferta de cursos de formação docente com ênfase em métodos pedagógicos para desenvolver os conteúdos da BNCC e a produção de livros didáticos com o mesmo intuito. Infelizmente, se está fadado a sofrer os efeitos de poder e controle do Estado, que tem seu foco nos ganhos econômicos, contexto de influência e produção de mão de obra barata para o mercado de trabalho.

O desencontro, desconhecimento dos legisladores das políticas públicas e as instituições de ensino em seus diferentes níveis é algo que precisa ser ressaltado, pois legislar sem conhecimento de prática é algo inaceitável. No entanto, é o que mais acontece no país, e não só na área educacional. A falta de valorização dos profissionais da educação, a ausência de direcionamentos relativos à formação continuada, o desrespeito com o trabalho desenvolvido pelas universidades em adequar seus Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) às DCN 2015 (instituindo comissões responsáveis por fomentar a formação continuada de professores adequadas à realidade e necessidade dos mesmos). Ou seja, nesse momento vive-se o período de submissão às novas legislações, leis essas que desconsideram todo o processo de construção democrática coletiva de um grupo e seu histórico institucional.

A valorização dos profissionais do magistério; a concepção de educação como processo emancipatório; relações de parcerias entre escola/universidade e comunidade através do estabelecimento de vínculos; reconhecimento da instituição escolar como espaço de construção de conhecimento; qualificação profissional por meio da formação continuada; reconhecimento da especificidade docente que conduz a práxis como expressão de articulação entre teoria e prática; relevância

sobre o contexto/realidade dos ambientes educacionais; dentre outros previstos nas DCN 2015, desaparecem nas novas diretrizes. Frente a essa ausência, ficam algumas questões, por exemplo: qual o papel dos gestores, das instituições de ensino e dos sujeitos implicados nos processos formativos?

Cabe a eles a tarefa de conhecer e compreender o texto e os contextos das políticas curriculares propostas, para que possam instigar a reflexão sobre essas políticas na sociedade, com a categoria, com os licenciandos, com os educandos da educação básica e com suas famílias. Para que todos possam, desse modo, enxergar o reducionismo que a educação brasileira vem sofrendo, estando a serviço de interesses neoliberais impressos no discurso pedagógico oficial que compõe os currículos dos cursos de formação de professores e da educação básica.

Nesse sentido, concordamos com Silva e Nunes (2020) quando afirmam que “investigações sobre políticas de formação de professores precisam avançar com vistas a sua materialidade na perspectiva da classe trabalhadora” e apontamos que se faz necessário o aprofundamento desse estudo incorporando a análise das Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores, em estudos complementares futuros.

Referências

- Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*: Vozes.
- Bezerra, A. M. C. (2017). *A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)*. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Borges, M. C., Aquino, O. F., & Puentes, R. V. (2011). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(42), 94-112.
- Brasil. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. (2018). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019*. (2019a). 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). Brasília: CNE; CP, 2019. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. (2002) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE; CP, 2002 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. (2020) Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE; CP, 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE; CP, 2015. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. (2019b) 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: CNE; CP, 2019. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.
- Carvalho, C. S. M. S. de, Sousa, A. de A., Oliveira, E. G. de, Sousa, A. de F. R. de, & Andrade, F. D. P. de. (2022). Formação docente na educação profissional e tecnológica. *Research, Society and Development*, 11(11), e430111133763.

- Ceschini, M. da S. C., Franco, R. M., & Mello, E. M. B. (2022). Discussões sobre a BNC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4, 278 - 289.
- Diniz-Pereira, J. E. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 53-71.
- Dourado, L. F. (2016). Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, 21(1), 27-39.
- Freire, P. (1991). A educação é um ato político. *Cadernos de Ciência*, 24, 21-22.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A., et al. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª. ed.): Atlas.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. J., & Mainardes, J. (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. F. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, 13(25), 39-58.
- Mainardes, J. (2006a) Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Revista Educação & Sociedade*. 27(94), 47-69.
- Mainardes, J. (2006b). A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 1(2), 94-105.
- Melo, A., & Marochi, A. C. (2019). Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. *Educação em Revista*, 35, 1-23.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Ferreira, S. (2019). O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. *Práxis educativa*, 14(2), 405-431.
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2020) O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20, 1-39.
- Romanelli, O. O. (1984). *História da educação no Brasil*. (13ª. ed.): Vozes.
- Santos, V. S. R. (2019). Educação física na Base Nacional Curricular Comum e os desafios para o currículo municipal de São José Dos Pinhais. In: Oliveira, J. F., & Souza, A. R. (Orgs.). *Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação*. Brasília: ANPAE, 2019. p. 177-181. *E-book*.
- Santos, L. L. C. P., & Diniz-Pereira, J. E. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos Cedex*, 36(100), 281-300.
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, 30(2), 11-26.
- Silva, J. M. N., & Nunes, V. G. C. (2020). Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). *Research, Society and Development*, 9(8), e353985150.
- Silva, T. T. (2019). *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3ª. ed.): Autêntica.
- Veiga, I. P. A. (2002). Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: Veiga, I. P. A., & Amaral, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*: Papyrus, 2002. p. 65-93.