

Embates discursivos e significação do conhecimento profissional docente: por que retomar a Resolução CNE/CP nº 2/2015?

Marta da Silva Aguiarⁱ

Lívia Suassunaⁱⁱ

Resumo

Este artigo investiga os significados produzidos para a docência e os conhecimentos associados ao fazer docente no cenário em que a Base Nacional Comum Curricular figura como objeto a partir do qual devem ser redirecionados os projetos das licenciaturas. Sob a lente teórica do ciclo contínuo de políticas, o estudo considera que a dinâmica de (re)elaboração das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil articula-se a um contexto de influência caracterizado por múltiplas disputas discursivas. Realiza-se uma análise de caráter qualitativo e documental dos Pareceres CNE/CP 2/2015, 22/2019 e 14/2020. As conclusões apontam para a necessidade de retomar as Diretrizes de 2015. Nestas, busca-se garantir ao docente da educação básica uma compreensão ampla do campo educacional, configurando-o como profissional de educação que produz e disputa sentidos nesse campo discursivo.

Palavras-chave: conhecimento profissional docente; políticas curriculares; formação de professores; BNC-Formação; Resolução CNE/CP nº 2/2015.

*Discursive clashes and significance of professional teaching knowledge:
why return to Resolution nº 2/2015?*

Abstract

This article investigates the meanings produced for teaching and the knowledge associated with teaching in the context in which the Common National Curriculum Base appears as an object from which teacher education projects must be redirected. Under the theoretical lens of the policy cycle approach, the study considers that the dynamics of (re)elaboration of curricular policies for teacher education in Brazil is linked to a context of influence characterized by multiple discursive disputes. A qualitative and documentary analysis of Resolutions nº 2/2015, 22/2019 and 14/2020 of the National Education Council is carried out. The conclusions point to the need to return to the 2015 Guidelines. These seek to guarantee basic education teachers a broad understanding of the educational field, configuring them as education professionals who produce and dispute meanings in this discursive field.

Keywords: teaching professional knowledge; curricular policies; teacher education; “BNC-Formação”; Resolution nº 2/2015.

ⁱ Doutora em Educação pela UFPE. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – IFPB/Campus Itaporanga. *E-mail:* marta.aguiar@ifpb.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2965-342X>.

ⁱⁱ Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora titular aposentada da UFPE – Centro de Educação – Departamento de Currículo e Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação. *E-mail:* livia.suassuna@ufpe.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7422-2923>.

*Choques discursivos y significado del saber profesional docente:
¿por qué volver a la Resolución n. 2/2015?*

Resumen

Este artículo investiga los significados producidos para la docencia y los conocimientos asociados a ella en el contexto en el que la Base Curricular Nacional Común aparece como un objeto desde el cual se deben redireccionar los proyectos de formación docente. Bajo la lente teórica del ciclo de políticas, consideramos que la dinámica de (re)elaboración de políticas curriculares para la formación docente en Brasil está vinculada a un contexto de influencia caracterizado por disputas discursivas. Se realiza un análisis cualitativo y documental de las Resoluciones nº 2/2015, 22/2019 y 14/2020 del Consejo Nacional de Educación. Las conclusiones apuntan a la necesidad de volver a las Directrices de 2015, que buscan garantizar a los docentes una comprensión amplia del campo educativo, configurándolos como profesionales que producen y disputan significados en ese campo discursivo.

Palabras clave: conocimientos profesionales de los docentes; políticas curriculares; formación de profesores; “BNC-Formação”; Resolución n. 2/2015.

1 INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2023, observamos como a mudança de governo em âmbito federal e a pressão exercida por estudantes e entidades científicas e sindicais do campo educacional contra a Lei nº 13.415/2017 redirecionaram o rumo das ações relacionadas ao ensino médio. Trata-se de um contexto no qual diferentes vozes voltam a ter espaço de circulação no debate público atinente à produção de políticas educacionais. No entanto, os embates que têm sido travados após a divulgação, pelo Ministério da Educação (MEC), dos resultados da “consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio” (Brasil, 2023) evidenciam a permanência de forte tensionamento discursivo no campo educacional brasileiro, com o setor privado/empresarial buscando pautar não apenas o projeto de ensino médio, mas o próprio currículo da educação básica e do ensino superior (cursos de formação de professores).

Um fato que evidencia a persistência da capilaridade dessas influências é que, a despeito dos aspectos problemáticos da reforma e das reivindicações por mudanças apresentadas no Seminário Executivo do MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) mantiveram um posicionamento favorável ao teor da Lei nº 13.415, principalmente em relação a pontos polêmicos sobre os quais incide parte significativa das demandas de estudantes, educadores e pesquisadores

da área: carga horária, Educação a Distância, oferta de itinerários formativos e de formação técnica e profissional (CNE; Consed; Foncede, 2023). Dessa forma, tais entidades caminham de encontro ao Parecer emitido pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), do qual fazem parte (ABAf *et al.*, 2023). O documento do FNE destaca a revogação da Lei nº 13.415 como ponto de partida para a construção de uma Política Nacional para o Ensino Médio, “objetivando maior organicidade às políticas numa perspectiva histórico-crítica e emancipatória” (FNE, 2023).

Essa também é a estratégia defendida no âmbito das políticas de formação docente pela Frente Revoga BNC-Formação, criada em 30 de março de 2023 e cujo manifesto fundador reivindica a derrubada das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, bem como a retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015 enquanto documento orientador dos processos de formação dos profissionais do magistério. O texto, que, além de ser assinado pelas diversas entidades nacionais integrantes da Frente, tem recebido a adesão de instituições de ensino superior, cursos, grupos de pesquisa, revistas especializadas e diferentes organizações do campo educacional, foi encaminhado ao MEC e ao CNE em maio de 2023, firmando a necessidade de que a reconstrução das políticas de formação docente parta de diretrizes construídas de forma coletiva e democrática.¹

A partir dos posicionamentos do FNE e da Frente Revoga BNC-Formação, depreende-se que a dinâmica de (re)construção de políticas por meio de “reformas das reformas” leva o debate educacional a se desenvolver em um terreno marcado por uma concepção de qualidade da educação baseada em índices e resultados de avaliações em larga escala alicerçadas na perspectiva das competências e alinhadas às proposições de organismos internacionais. É seguir “sobralizando”² a educação pública brasileira, como afirma Freitas (2023) a respeito do grupo que assumiu o MEC após o início do terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) como chefe do Poder Executivo nacional.

Faz-se mister, portanto, discutir os fundamentos das reformas levadas a cabo após a descontinuidade do governo de Dilma Rousseff e o fortalecimento da articulação neoliberal-neoconservador-autoritária no cenário da política nacional (Oliveira; Oliveira, 2022). É preciso questionar a concepção de currículo que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seu caráter obrigatório e centralizador, bem como as políticas curriculares para a formação de professores produzidas na sua esteira, as quais, visando a

um alinhamento entre formação inicial e continuada e núcleo curricular comum da educação básica, sedimentam sentidos restritivos para a docência.

Diante do exposto, este artigo, sob a lente teórica do ciclo contínuo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), considera que a dinâmica de (re)elaboração de diretrizes curriculares para a formação docente articula-se a um contexto de influência caracterizado por disputas discursivas; estas envolvem desde influências globais (Ball, 1998) e o espraiamento contundente, via organizações educacionais vinculadas ao setor privado, de modelos empresariais de gestão na educação pública, até concepções e proposições defendidas por entidades acadêmico-científicas do campo educacional e da formação de professores, as quais, na visão de Dias (2009, p. 13), podem ser percebidas como comunidades epistêmicas, isto é, como “uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos”. Tal afirmação é feita a partir da ideia de que as políticas curriculares expressam negociações de sentidos contraditórios (Borges; Peixoto, 2017).

Por meio de uma análise de caráter qualitativo e documental, objetivamos deslindar elementos dessa seara complexa, com foco nos significados produzidos para a docência a partir do momento em que a BNCC é definida como lastro dos processos de formação de professores. Considerando as implicações dessa nova ordem para as questões relativas ao conhecimento docente, empreenderemos uma discussão que contempla a estreita ligação entre os sentidos atribuídos à docência e os entendimentos sobre o conhecimento dos professores da educação básica. De forma mais específica, trataremos, primeiramente, do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, focalizando as concepções referentes à função docente e aos saberes próprios dos profissionais do magistério que subjazem aos textos das políticas. Em seguida, problematizaremos como os discursos materializados nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 pretendem reorientar os sentidos da profissionalidade e do conhecimento docente.

2 SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NO PARECER CNE/CP nº 2/2015 (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015)

Acompanhando o contexto político e os movimentos discursivos que antecedem a definição da Resolução CNE/CP nº 2/2015, podemos entender como, no âmbito das críticas à Resolução CNE/CP nº 1/2002, o direcionamento dos cursos de licenciatura pela mobilização do conceito de simetria invertida e pela ênfase em um processo formativo centrado no desenvolvimento de competências instaurou a necessidade de elaboração e publicação de novas diretrizes para a formação docente (Volsi, 2016). Além disso, as próprias insuficiências do paradigma da epistemologia da prática (no qual se assentam pareceres e resoluções concernentes à formação de professores publicados no início da década de 2000), como a ausência de uma compreensão amplamente contextualizada do processo educativo (Contreras, 2002), encaminharam o debate acerca da relação teoria-prática e da orientação dos processos de formação para modelos “contra-hegemônicos baseados na racionalidade crítica” (Silvestre; Placco, 2011, p. 38). Os pressupostos dessa perspectiva fazem parte dos debates empreendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Borges; Peixoto, 2017) e outras entidades acadêmico-científicas do campo da formação docente. Eles terão maior capilaridade na produção curricular oficial no contexto dos dois primeiros governos Lula e, também, no período de governança de Dilma Rousseff, em que se pôde perceber a atuação de membros dessa comunidade epistêmica (Dias, 2009) influenciando em maior grau a definição das políticas curriculares de formação de professores, bem como fundamentando a discussão do Parecer CNE/CP nº 2/2015.

Dourado e Tuttman (2019) descrevem como, diante das mudanças nas dinâmicas de atuação dos profissionais do magistério e das críticas direcionadas à Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE, recomposta no quadro do projeto político-social do Partido dos Trabalhadores (PT), intensificou, a partir de 2012, o trabalho para avaliar os marcos regulatórios então vigentes e propor novas diretrizes para os cursos de licenciatura. Assim, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e sua respectiva Resolução resultaram de um longo e embasado processo de discussão. Articulando-se aos debates nacionais acerca da formação e da valorização dos profissionais da educação, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 reafirma a profissionalização,

assentada nesses dois pilares, como elemento possibilitador do alcance de uma educação democrática e de qualidade social pelas instituições educacionais. A profissionalização, portanto, diz respeito a todos os trabalhadores em educação,³ grupo no qual estão inseridos os profissionais do magistério, ou seja, “os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional” (Brasil, 2015a, p. 7).

A partir dessa primeira definição básica, podemos depreender um dos aspectos ressaltados pelo Parecer no que diz respeito à formação docente: a necessidade de projetos próprios para as licenciaturas. Estes devem se integrar a um projeto mais amplo: o projeto institucional de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Buscando contribuir para a consolidação de uma identidade profissional, entre os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica, o documento de 2015 ressalta a importância da existência, nas instituições de educação superior, de projetos formativos elaborados e desenvolvidos de forma articulada com os sistemas de educação básica. Desse modo, tais projetos poderão refletir a especificidade da formação e do trabalho docente. Mota e Zan (2019, p. 578) conferem especial destaque a esse aspecto. Na visão das autoras, ele fomenta o debate interno acerca da formação inicial e continuada, o que deve levar as IES à explicitação de proposições sobre o tema. Além disso, constitui espaço para o diálogo com as demandas regionais e locais apresentadas pelas redes e instituições básicas de ensino quanto à formação de professores.

Com foco na especificidade da formação desses agentes sociais, a produção da Comissão Bicameral, então, vai além da definição básica citada acima; o texto articula aspectos que projetam uma identidade complexa, tendo como ponto de partida o entendimento de que o fazer do professor é caracterizado pela “práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2015a, p. 24). O Parecer CNE/CP nº 2/2015 valida a proposição da Conae 2010 de que a base comum nacional deve conter um compromisso com um projeto “emancipador e transformador das relações sociais” (Brasil, 2015a, p. 07) no âmbito do magistério da educação básica. Assim, a concepção de educação subjacente à base comum é a de um “processo emancipatório e permanente” (Brasil, 2015a, p. 24). Para a sua efetivação, concorre uma formação que possibilite ao professor

trabalhar coletiva e interdisciplinarmente de forma problematizadora, exercendo o pensamento crítico e orientando-se pela vivência de uma gestão democrática.

Há o delineamento de um “projeto da profissão docente”, consolidado nas normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica (isto é, nas diretrizes para essa formação), e do qual depende o desenvolvimento de um “projeto nacional da educação brasileira” voltado para a construção de “uma sociedade justa, equânime, igualitária” (Brasil, 2015a, p. 26). No campo de sentidos direcionados para a docência se articulam, além da dimensão cultural associada à “compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura” (Brasil, 2015a, p. 23), dimensões políticas, sociais, éticas, estéticas, linguísticas, técnicas e tecnológicas.

No documento de 2015, o qual reitera as DCN do curso de Pedagogia de 2006, a docência é compreendida “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (Brasil, 2015a, p. 22). O profissional docente, por sua vez, é caracterizado por uma sólida formação científica e cultural voltada para o ensinar/aprender, bem como pela capacidade de socializar e construir conhecimentos, sendo também capaz de produzir inovação. Conforme o Parecer, as atividades do magistério também compreendem a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional” (Brasil, 2015a, p. 28). Em todos esses processos, o profissional docente orienta-se por valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, dos quais se apropria pelo desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos, princípios e objetivos inerentes à sua formação. Esse desenvolvimento parte da formação inicial em curso de licenciatura, mas desdobra-se ao longo do exercício profissional, num processo formativo contínuo, em que, pela prática democrática da docência e da gestão, o profissional do magistério, em diálogo com os alunos, com os seus pares, com os membros da comunidade escolar e da comunidade educativa de forma ampla, interage com uma pluralidade de visões de mundo (Brasil, 2015a). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 2/2015, o repertório plural de conhecimentos teóricos e práticos, informações e habilidades, que passa a ser composto na formação inicial e que deve continuamente ampliar-se com o prosseguimento da formação, tem sua consolidação no “exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2015a, p. 25).

Para o desenvolvimento da concepção de docência exposta acima, são inalienáveis outros aspectos que devem nortear a base comum nacional a ser assegurada pelas instituições formativas. Dentre eles, está a sólida formação científica, cultural, teórico-prática e interdisciplinar, constantemente reiterada nos textos do Parecer e da Resolução de 2015, como subsídio imprescindível para o ensinar/aprender e para a construção, a reconstrução e a socialização do conhecimento. Assim, a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior deve ser ofertada tendo em vista um “elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (Brasil, 2015a, p.28). Nesse ponto, o trabalho da Comissão Bicameral parte da premissa de que “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 93).

Tal solidez engloba uma complexidade e uma multirreferencialidade de estudos (Brasil, 2015a), cujo domínio, manejo e integração convergem para a constituição de uma visão ampla do fenômeno educativo e dos objetos de estudo/ensino. Nessa direção, as matrizes curriculares e os processos pedagógicos dos cursos de formação envolvem: princípios, concepções, conteúdos e critérios do campo da educação, considerando seus fundamentos e as especificidades relacionadas às fases e dimensões do desenvolvimento humano, aos níveis e às etapas e modalidades educacionais; conhecimentos nas áreas específicas de saber, seus fundamentos, metodologias e tecnologias, bem como as abordagens teórico-metodológicas atinentes ao ensino-aprendizagem dos conteúdos da área de atuação; além de conhecimentos interdisciplinares. O processo formativo proposto pelo Parecer e pela Resolução nº 2/2015 informa um “projeto da profissão docente” em que se articulam conhecimentos científicos (de cunho pedagógico, específico e interdisciplinar) e didáticos.

Um traço realçado por Gatti (2017) no Parecer CNE/CP nº 2/2015 é justamente o fato de que as orientações formativas para o magistério nele expressas repõem o valor intrínseco da Didática para os projetos de formação docente. Segundo a autora, a Didática ganha lugar significativo dentre as referências formativas elencadas pelas Diretrizes de 2015. Isso se dá desde os considerandos da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual situa a concepção sobre ensino como elemento fundamental do projeto educacional, e desde a própria definição de docência, que, como vimos em citação já aqui reproduzida, prevê um

profissional capaz de atuar intencional e teórico-metodologicamente amparado para promover o processo de ensino-aprendizagem.

A formação consistente para a condução do processo pedagógico é um valor constitutivo da concepção de docência que as DNC de 2015 buscam fazer valer. Nesse sentido, consolidar o valor dos conhecimentos didáticos na constituição da docência não deve, de forma alguma, levar à ancoragem em “regras empobrecidas de protocolos de ação, mas, sim, às construções teórico-metodológicas robustas e com significado relevante para a ação docente” (Gatti, 2017, p. 1163). De tal perspectiva, os aportes consistentes inicialmente construídos na licenciatura e reelaborados no percurso formativo da carreira profissional embasam o rigor teórico e metodológico com o qual o profissional do magistério pode alimentar a reflexão sobre a própria prática e sobre o campo da educação para produzir conhecimentos a serem socializados e debatidos.

Intrinsecamente vinculada à sólida formação, a pesquisa também figura entre os elementos que constituem sentidos para a identidade docente no contexto de produção do Parecer CNE/CP nº 2/2015. O entendimento que referenda as deliberações da Conae 2010 é o de que “a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador” (Brasil, 2015a, p. 07) da formação profissional para o magistério, estando indissociavelmente articulada ao ensino e à extensão. Valorizada como princípio pedagógico essencial não apenas para a formação inicial em nível superior, mas também para o exercício do magistério e o contínuo aprimoramento do profissional docente e de sua prática educativa, a pesquisa, na forma como é apresentada pelas DCN de 2015, comprehende um amplo escopo de temas sobre os quais o trabalhador do magistério da educação básica pode se debruçar, além de diversas possibilidades de direcionamento, não se restringindo, pois, às questões de ensino-aprendizagem da sala de aula ou das instituições escolares.

Ao enfatizarem o papel do profissional do magistério na construção e inovação do conhecimento, os processos de formação, inicial ou continuada, devem conduzir os egressos a pesquisarem assuntos de interesse da área educacional de forma mais ampla e das áreas disciplinares específicas. O olhar analítico do docente pode se voltar não apenas para os processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem dos conteúdos; sua formação deve habilitá-lo a empreender estudos e investigações científicas:

que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros (Brasil, 2015a, p. 27).

dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo (Brasil, 2015a, p. 29).

das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (Brasil, 2015a, p. 29).

No texto do Parecer nº 2/2015, a pesquisa deve ter amparo nas políticas de valorização dos profissionais do magistério e na articulação entre educação básica e educação superior, incluindo a pós-graduação, posto que o diálogo entre ensino e pesquisa é salientado como pressuposto para a efetivação de uma formação com qualidade acadêmica. Nesse sentido, prevê-se que o profissional tenha acesso a fontes qualificadas de pesquisa (nacionais e internacionais), disponha de tempo para estudo e desenvolvimento de produção acadêmico-profissional sobre a educação básica e acompanhe as transformações sociais, educacionais, gnosiológicas e epistemológicas, podendo também ser capaz de contribuir com a “elaboração de processos de formação docente” (Brasil, 2015a, p. 25).

A “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática” (Brasil, 2015a, p. 30), a qual se fundamenta no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, também figura como traço da identidade do profissional do magistério da educação básica proposta pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015. Essa assunção ratifica um entendimento acerca da formação, do exercício e do conhecimento docentes incorporado a marcos legais e diretrizes do início dos anos 2000, em que se destacam os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, CNE/CP nº 28/2001 e CNE/CES nº 15/2005, e a Resolução CNE/CP nº 2/2002. Todos esses documentos apontam que os currículos dos cursos de licenciatura contemplem a noção de “prática como componente curricular” (PCC), indo de encontro a uma concepção predominante até então nos cursos de formação docente e que situava a teoria e a prática em dois polos opostos. No primeiro, está a supervalorização dos conhecimentos teóricos e acadêmicos e, no segundo, dá-se ênfase ao fazer pedagógico.

Assim, em busca da consolidação da unidade teórico-prática, são modificados, no âmbito das políticas curriculares oficiais de formação dos profissionais do magistério, aspectos há muito sedimentados na formação inicial. A perspectiva da “prática de ensino”, presente na legislação educacional dos anos 1990 e que tendia a se efetivar na forma de estágios de observação e regência localizados no final das licenciaturas (Diniz-Pereira, 2011), dá lugar à PCC, cuja vivência deve ocorrer ao longo do curso, totalizando 400 horas (Brasil, 2001b). Esse eixo norteador da formação guarda articulação com o estágio supervisionado, no entanto, dele se distingue e o transcende pela sua flexibilidade, que permite integração aos diferentes modos de ser da atividade acadêmico-científica. A prática visionada nesse contexto pode estar relacionada ao ensino-aprendizagem ou ao campo educacional de forma mais ampla, envolvendo o conjunto do ambiente e da comunidade escolar e da própria educação escolar, o âmbito político e organizacional oficial, as agências e movimentos educacionais não escolares, além das esferas de representação da categoria (Brasil, 2001b).

Diniz-Pereira, Flores e Fernandes (2021, p. 605) destacam que a “‘prática como componente curricular’ tem recebido múltiplas interpretações e, em razão disso, não vem sendo cumprida em muitas licenciaturas no país”. Buscando contribuir com o debate e em consonância com a compreensão de prática “como uma dimensão do conhecimento” (Brasil, 2001a, p. 23) e do trabalho docente como práxis, ou seja, como ação refletida e intencional, Souza Neto e Silva (2014, p. 905) destacam ainda a pesquisa sobre a docência ou sobre aspectos relacionados ao fazer docente como recurso pelo qual pode-se consolidar a PCC. Diante disso, notamos que os princípios norteadores da formação docente estabelecidos pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015, e que, portanto, encaminham sentidos para a formação da identidade de professor da educação básica, estão intimamente imbricados, isto é, sólida formação teórica e interdisciplinar, pesquisa e integração teoria-prática constituem facetas indissociáveis da profissionalidade docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 também prevê, em seu artigo 3º, que o exercício das funções do magistério da educação básica se dê a partir da “compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar” (Brasil, 2015b). A complexidade com a qual a formação e a atuação do professor se defrontam faz com que o Parecer CNE/CP nº 2/2015, ao tratar da contextualização, não remeta apenas à realidade das práticas em sala de aula, ao conhecimento da instituição escolar e dos sujeitos que constituem os

diferentes grupos-classe, e aos diferentes níveis e modalidades da educação básica; embora a observação e a problematização de tais aspectos sejam imprescindíveis, a contextualização é entendida em sentido amplo: deve “possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” (Brasil, 2015a, p. 22).

Outro aspecto que dirige sentidos para o “projeto da profissão docente” nas Diretrizes de 2015, desencadeando uma visão ampliada e complexa da formação dos trabalhadores do magistério, funda-se na consideração de que esse profissional poderá ter “atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino” (Brasil, 2015a, p. 28). Além do envolvimento “nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola” (Brasil, 2015a, p. 26), e nas atividades que visam a promover integração e cooperação entre “a instituição educativa, a família e a comunidade” (Brasil, 2015a, p. 26), ou seja, além do desempenho de funções como membro da equipe pedagógica escolar ou como colaborador da gestão escolar, as quais já vinham elencadas desde o contexto FHC como alargadoras da concepção de docência (Craveiro, 2014), no Parecer CNE/CP nº 2/2015, a gestão escolar e educacional figura como uma dimensão imprescindível da profissionalização no magistério na educação básica, demandando o acesso a uma formação em nível superior na qual sejam explorados conhecimentos teórico-práticos que possibilitem o exercício desse papel.

Por fim, destacamos um ponto que demonstra a potência do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 frente aos textos legais antecedentes (o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002): trata-se do fato de que, nos textos de 2015 atinentes à formação docente, “enfatizam-se muito, para essa formação, os cuidados com a ética e as diversidades” (Gatti, 2017, p. 1158). O Parecer CNE/CP nº 9/2001 conta com uma abordagem genérica desse aspecto, a qual pode ser desdobrada em duas facetas principais: convívio com a diversidade e repúdio a “qualquer tipo de discriminação e injustiça” (Brasil, 2001a, p. 10). Orientando a formação de professores para a educação básica pela concepção de competências, depreende-se que a perspectiva desse texto é a de que a diversidade dos alunos deve ser considerada e respeitada na busca de estratégias para a promoção da aprendizagem pelo professor, incidindo sobre a seleção de conteúdos e de estratégias para a sua comunicação, e sobre os processos de avaliação da aprendizagem.

Indo além da perspectiva que busca considerar a diversidade dos alunos na organização de estratégias pedagógicas, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 situa a pluralidade da existência humana como elemento integrante dos processos de formação. Ao retomar e referendar diversas diretrizes aprovadas pelo CNE com o propósito de promover e consolidar políticas integradoras dos princípios de liberdade, pluralidade, inclusão e respeito aos direitos humanos no âmbito da educação básica, o documento assume que:

o **reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões** – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como **parte do processo formativo**, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa (Brasil, 2015a, p. 9, grifos nossos).

Mantendo uma agenda “contrária a toda forma de discriminação” (Brasil, 2015a, p. 23), as diretrizes de 2015 intentam não só o reconhecimento da diversidade, mas também sua valorização. Assim, em suas disposições gerais, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece que o projeto de formação para o magistério na educação básica deve contemplar questões relativas a todas as dimensões elencadas acima, incluindo questões religiosas e a busca pela consolidação de uma educação inclusiva, para a qual contribui a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo formativo docente. Ademais, destaca-se a importância do desenvolvimento de uma postura “investigativa, integrativa e propositiva” (Brasil, 2015a, p. 27) frente a questões socioculturais e educacionais complexas. As dimensões políticas e éticas da educação e do “ser docente” são postas em destaque nesse contexto. A diferença é lida como algo constitutivo da formação, ou seja, sua interpretação ultrapassa a mera ideia de tolerância que pode levar à boa convivência na sociedade – sem a diferença, sem os processos de alteridade (Lopes; Borges, 2015) não existe processo educativo em sentido amplo.

No entanto, como lembra Gatti (2017, p. 1155), os “documentos em si não são ‘atuantes’, dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado”. No caso da Resolução CNE/CP nº 2/2015, no período após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em que há o recrudescimento das políticas educacionais de tônica neoliberal (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022), foi possível observar órgãos federais protagonizando movimentos contrários à efetivação das proposições presentes em tal ato normativo. Dourado e Tuttman (2019) expõem as investidas realizadas pelo MEC e pelo

próprio CNE, o qual passou por novas recomposições,⁴ com o objetivo de retardar a concretização da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e também de revogá-la. Tais iniciativas, a partir de 2018, passaram a se basear na necessidade de “acompanhar as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, ainda em andamento” (Dourado; Tuttman, 2019, p. 204). Assim, o processo de protelação contou com três dilatações⁵ do prazo inicial para adaptação dos cursos de formação de professores ao documento de 2015, chegando-se à vinculação de seu limite de cumprimento à publicação da BNCC e, posteriormente, à revogação desse marco legal. Ele é, então, substituído pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020.

3 SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NOS PARECERES CNE/CP nº 22/2019 E nº 14/2020 (RESOLUÇÕES CNE/CP nº 2/2019 E nº 1/2020)

Diante do exposto no tópico anterior, infere-se que o processo de produção das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 não foi alicerçado no amplo e democrático debate público. De modo geral, nos Pareceres que embasam as Resoluções em tela, nota-se uma ausência de interesse pelo pensamento educacional brasileiro (ANPEd, 2019). O aporte teórico-científico dos documentos de 2019-2020 congrega referências estrangeiras, textos de autoria de fundações e órgãos multilaterais (OCDE, BID, Varkey Foundation, Profissão Docente), bem como diretrizes que regulamentam cursos de licenciaturas em outros países, “que são usados para responsabilizar o professor pelo desempenho dos alunos” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 12).

Indicadores de aprendizagem (Ana, Prova Brasil, Saeb, Ideb), por meio dos quais os membros da Comissão Bicameral identificam avanços pouco significativos, retrocessos, além de estagnação com relação à aprendizagem dos estudantes brasileiros, também são mobilizados, ao lado de desafios ainda por serem superados na esfera da formação inicial de professores,⁶ para justificar as proposições acerca da profissão docente. Dessa forma, vincula-se, por relação direta de causa e efeito, (baixa) qualificação dos professores e (baixa) aprendizagem escolar. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 22/2019, com base em estudo da OCDE: “a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 5, grifo nosso).

O discurso dos marcos legais de formação docente definidos no período pós-golpe enfraquece a visão orgânica, referendada nas DCN de 2015, segundo a qual as diferentes dimensões da valorização dos profissionais do magistério devem estar articuladas. Na verdade, a partir das conclusões extraídas das experiências internacionais, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 busca respaldar: a definição de um currículo padronizado para os cursos de licenciatura, o desenho de um conjunto de competências mínimas a serem desenvolvidas pelos professores em formação e a estruturação de sistema de avaliação externa e de mecanismo de certificação docente (Brasil, 2019). Para a Comissão responsável pelos textos de 2019-2020, é imprescindível, “para a garantia da qualidade docente” (Brasil, 2020a, p. 10), a existência de referenciais curriculares que especifiquem claramente saberes, competências e habilidades, considerando isso não só no âmbito da formação inicial, mas também nos diferentes estágios da carreira do magistério, inclusive de forma atrelada às oportunidades de progressão. Com o encaminhamento de tais estratégias, os reformadores empresariais (Freitas, 2012) viabilizam a reestruturação da formação docente, criando condições para sistematicamente avaliá-la com base em critérios estandardizados.

Como é possível notar, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada fazem parte de um “conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se retroalimentam” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020, p. 03), imbricando ensino, objetivos de aprendizagem e avaliações padronizadas. Os professores, então, passam a ter como principal incumbência garantir o bom desempenho dos estudantes nesses exames, o que indica que as mudanças curriculares propostas tanto pela BNCC-Educação Básica quanto pelas bases atinentes à formação de professores “visam a atender às avaliações externas” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 368). No entanto, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 22/2019, a intencionalidade final dos documentos que regulamentam a formação docente seria a de fazer cumprir aquilo que está previsto no artigo 13 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), ou seja, garantir que os professores tenham condições de zelar pela aprendizagem dos estudantes, pela qual, aliás, tornam-se os principais responsáveis.

Um discurso universalizante e homogeneizante de viés negativo, pelo qual a escola, os professores e a sua formação são perspectivados pelas ideias de falta, incapacidade e não saber, espraiia-se pelas políticas curriculares no Brasil (Lopes, 2018; Albino; Silva, 2019; Barreiros; Drummond, 2021). Dele também fazem parte os sentidos de reparação e

de salvação vinculados à BNCC, uma vez que, na visão dos reformadores, por meio desse documento, um conjunto de aprendizagens essenciais (antes não claramente delimitado ou não contemplado pelos profissionais do magistério em sua prática pedagógica) será agora garantido a todos.

A centralidade conferida à BNCC passa a ser o principal argumento na defesa da imprescindibilidade de uma base nacional comum também para a formação de professores. Assim, de acordo com Albino e Silva (2019), ressignifica-se uma agenda que historicamente esteve presente na luta dos movimentos ligados à formação de professores: a da instituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais docentes. Esse princípio é assimilado como forma de consolidar um alinhamento entre a base da educação básica e a preparação para o exercício do magistério. Além disso, para as autoras citadas, o projeto de formação encaminhado no período pós-golpe retoma pontos da Resolução CNE/CP nº 1/2002, em especial a formação por competências e a instituição de sistema de avaliação e certificação nelas baseado.

Nesse cenário, funções e conhecimentos docentes são ressignificados, reconfigurando, portanto, o próprio sentido da docência. Embora o Parecer CNE/CP nº 22/2019 faça referência à necessidade de construção de “uma base robusta de conhecimento profissional” (Brasil, 2019, p. 13), esta é mobilizada a partir de chaves interpretativas que diferem das apresentadas no Parecer de 2015. A leitura das Diretrizes de 2019-2020 é a de que a formação de professores deve integrar dez competências gerais docentes (estas, com adaptações, são as mesmas competências gerais da educação básica), além de competências específicas e habilidades a elas correspondentes, que se articulam por meio de três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais.

Na dimensão dos conhecimentos profissionais, dá-se ênfase aos recursos intelectuais/conteúdos/saberes curriculares por área específica, componente curricular e etapa de escolarização, pois estes são considerados “nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências” (Brasil, 2019, p. 16). Segue-se a lógica da competência como mobilização de um corpo de conhecimentos e habilidades para atuação assertiva em determinadas situações práticas. Assim, prevê-se “que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’” (Brasil, 2019, p. 16), ou, nos termos da primeira competência específica da dimensão do

conhecimento profissional, o currículo da formação deve levar os licenciados a “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los” (Brasil, 2019, p. 18), consolidando um entendimento de conhecimento profissional docente por uma ótica instrumental.

A dimensão da prática profissional pode ser situada como um desdobramento da anterior e se debruça sobre o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, isto é, sobre as formas pelas quais o docente poderá encaminhar situações de aula para a apreensão de saberes e o desenvolvimento de competências e habilidades, tanto cognitivas quanto socioemocionais (Brasil, 2019). Retomando o princípio da simetria invertida, porém sem citá-lo textualmente, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 prevê que a aprendizagem, pelos licenciandos, desse tipo de conhecimento se dê pela vivência, nos cursos de ensino superior, de processos análogos àqueles que o futuro docente deverá promover junto aos alunos da educação básica. Lê-se no documento: “É, portanto, por meio da prática, como **homologia de processos**, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 16, grifos nossos). Mobilizando o que denomina de “coerência sistêmica”, as Diretrizes de 2019-2020 explicitam a intencionalidade de redirecionar, inclusive, a formação dos professores universitários – os formadores de professores –, “uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos” (Brasil, 2020b).

De acordo com a análise de Martinez, Kailer e Tozetto (2022), os princípios das Resoluções de 2019 e de 2020 atuam na desqualificação e desmontagem dos cursos de licenciatura, assim como ferem a autonomia das universidades e das instituições formadoras de modo geral, instaurando um regime de controle via padronização curricular que abarca a formação tanto dos professores quanto dos alunos da educação básica. Diante disso, os fundamentos pedagógicos dos cursos de licenciatura apresentados no Parecer CNE/CP nº 22/2019 caminham na mesma direção do que transparece nas habilidades atinentes à dimensão da prática profissional, configurando uma formação em nível superior que ganha uma tônica de treinamento para que o professor possa exercer “sua habilidade docente” (Brasil, 2019, p. 17), caracterizada pela valorização do que tem sido denominado de metodologias ativas, da busca de inovações e do uso de recursos tecnológicos.

No eixo do engajamento profissional, consolidam-se mecanismos de responsabilização docente pautados pela lógica da performatividade, definida por Ball (2005, p. 543) como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Conforme o Parecer CNE/CP nº 22/2019, o engajamento profissional trata de

um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o **compromisso consigo mesmo** (desenvolvimento pessoal e profissional), o **compromisso com o outro** (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o **compromisso com os outros** (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (Brasil, 2019, p.17, grifos nossos).

Nesse quadro, em primeiro lugar, o professor é responsável pela sua formação, tendo em vista que são excluídos do texto de 2019 pontos importantes presentes nas DCN de 2015 que enfatizam a responsabilidade dos sistemas de ensino perante processos ligados à valorização e à profissionalização dos educadores. Desse modo, as Diretrizes de 2019 vinculam-se, na atualidade, a vestígios do paradigma tecnicista e eficientista da formação docente. Dentre tais vestígios, Imbernón (2013) localiza o modelo da formação individual, no qual cabe aos próprios professores definir e responsabilizar-se pelo seu percurso formativo. Em segundo lugar, os profissionais do magistério responsabilizam-se pelos resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos. Cabe aos docentes levar adiante um projeto formativo cujos objetivos são significados em termos de sucesso ou insucesso do alunado. Ademais, conforme o parecer, cabe ao professor manter uma boa relação e trabalhar em equipe para alcançar os índices educacionais desejados, como fica explicitado na BNC-Formação Continuada, tanto na dimensão da prática profissional quanto na dimensão do engajamento. Nesse ponto, as competências e habilidades pressupõem a necessidade de o professor ter compromisso com uma “com uma cultura de **altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia**” (Brasil, 2020a, p. 14, grifos nossos) e de “participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da **eficácia escolar**” (Brasil, 2020a, p. 19, grifo nosso). Assim, corroboramos a análise de Barreiros e Drummond (2021, p. 1322) segundo a qual, nesses textos, é notória “toda uma ação política voltada à formação de professores e currículo, pautada na autorregulação e *performance*”.

As competências específicas e habilidades das duas primeiras dimensões demonstram a centralidade que a BNCC adquire no processo de formação docente. Já a dimensão do engajamento profissional cobra o comprometimento docente com as políticas educacionais vigentes e com as normas em funcionamento (Brasil, 2020a) para que, assim, seja garantida a “implementação” das mudanças propostas. Dessa forma, os sentidos projetados para a docência constituem um ponto de vista retrógrado: “o que vemos na Resolução CNE/CP nº 2/2019 é o retorno, de maneira expressiva, da concepção de docência como uma técnica” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 368). Revigora-se uma visão aplicacionista do ensino, mas sob uma chave ainda mais empobrecedora dos modos de ser docente, pois o aplicacionismo agora se reduz à execução do que está previsto na BNCC.

No Parecer CNE/CP nº 22/2019, exige-se a contribuição do corpo docente para minimizar a desigualdade educacional brasileira, bem como salienta-se a necessidade de que sua formação seja atualizada; porém, tal postura parte do entendimento restrito de que esse grupo “realizará o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes nas salas de aula do país” (Brasil, 2019, p.12). Ou seja, é preciso dar atenção ao professor e à sua formação, porque, em uma lógica da implementação, ele é quem executa, quem põe em prática as propostas educacionais formuladas por “especialistas”. Não se trata de tomá-los como curriculistas (Pacheco, 2017). Indo em sentido oposto, a proposta de formação apresentada pelas Diretrizes de 2019-2020 “não reconhece que o professor toma decisões curriculares” (ANPEd, 2019, p. 12).

Ao trazer isso, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 vai de encontro a algo que está no cerne das mobilizações dos educadores em prol da valorização e da profissionalização docente: a “construção da autonomia e [do] desenvolvimento intelectual do professor” (Aguiar; Scheibe, 2010, p. 79). Nesse contexto, a referência explícita a um projeto alicerçado em “sólida base teórica e interdisciplinar que refletia a especificidade da formação docente”, a qual constava no inciso VII, parágrafo 5º, artigo 3º das disposições gerais da Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, é retirada dos princípios da política da formação para o magistério. O texto legal que passou a ser gestado em fins de 2018 descaracteriza, desse modo, uma dimensão tomada como imprescindível para a profissionalidade docente, o que passa a ser denunciado por entidades acadêmicas e científicas do campo da educação.

O retrocesso nos sentidos atribuídos ao conhecimento profissional docente é nítido não apenas na centralização da formação dos professores exclusivamente na BNCC e no “domínio pedagógico” dos seus conteúdos, mas também na indicação feita pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 de que ocorra a “institucionalização de institutos/unidades integradas de formação de professores, que teriam no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores das redes de ensino” (Brasil, 2019, p. 14). Apesar de condenar o desprestígio das licenciaturas e o modelo como elas têm sido tratadas como apêndices dos cursos de bacharelado nas IES, o referido documento, enquanto uma pretensa proposta de fortalecimento dos cursos de formação de professores, além de não contribuir para superar a dicotomia entre teoria e prática e a fragmentação dos saberes, interpõe um elemento dificultador da efetivação de posições importantes defendidas pelas Diretrizes de 2015, quais sejam: a necessária articulação com os cursos de bacharelado e a configuração da universidade como lócus da formação docente (Dourado, 2016; Mota; Zan, 2019; Diniz-Pereira; Flores; Fernandes, 2021). Esses fatores são esteio para a sólida formação científica, cultural, teórico-prática e interdisciplinar, além de contribuírem para que seja contemplada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses dois últimos elementos da formação, aliás, ainda que citados nos princípios da política da formação docente (Brasil, 2019), ou são pouco explorados, como no caso da extensão, ou são ressignificados para atender às demandas formativas projetadas pela BNC de 2019-2020, caso da pesquisa.

Assim, dentre os fundamentos pedagógicos dos cursos de licenciatura, destaca-se a “conexão entre o ensino e a pesquisa **com centralidade no processo de ensino e aprendizagem [...]**” (Brasil, 2019, p. 22, grifo nosso). Ainda no que diz respeito à pesquisa, destacamos os seguintes trechos, que apresentam competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação e inicial e continuada:

Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas **para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas** (Brasil, 2019, p. 17, grifo nosso).

Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na **busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes**, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

Engajar-se profissional e coletivamente na **construção de conhecimentos a partir da prática da docência**, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias **para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes** (Brasil, 2019, p. 21, grifos nossos).

Percebe-se que há uma restrição no escopo dos processos investigativos, os quais destinam-se à busca de soluções e inovações tecnológicas e didático-pedagógicas com vistas a “melhorar ensino e aprendizagem” e atuar sobre problemas do ambiente escolar. Uma vez que “a docência passa a ter a conotação de dar aulas no espaço de uma sala e em uma relação restrita professor-aluno” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 371), a pesquisa é enfraquecida como princípio cognitivo e pedagógico, e as dimensões reflexiva e investigativa da docência são contempladas por um viés pragmático (ANPEd, 2019). Na visão da ANPEd (2019), deslegitimar as universidades como espaço de formação docente e restringir o espectro da pesquisa que deve integrar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores traduz segmentação e isolamento no polo da prática pedagógica.

O grau de detalhamento da BNCC, como política curricular de caráter normativo, e a necessária vinculação da formação e ação docente a esse instrumento legal indicam, na perspectiva de Martinez, Kailer e Tozetto (2022), não só a priorização do campo da prática nesses processos, mas também uma formação para o magistério atrelada a um padrão predefinido de prática. As autoras reforçam que subjaz às bases de formação uma concepção pretensamente neutra, empirista e neopragmatista, em que o conhecimento válido é unicamente oriundo da prática, sendo, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua aplicação que lhe confere legitimidade.

Podemos perceber que é dentro de tal lógica que os documentos resgatam a figura do professor reflexivo, ressaltada principalmente no Parecer CNE/CP nº 14/2020. Nesse resgate, no entanto, a dimensão reflexiva da docência é perspectivada numa ótica reducionista. Nos textos da recente política curricular de formação docente, observa-se a valorização de um olhar técnico que incorpora o discurso das “evidências científicas” e os resultados de avaliações em larga escala a fim redirecionar a prática docente para alavancar índices de aprendizagem.

Há de se ressaltar certo caráter paradoxal que marca uma política curricular cuja pedra fundamental é a BNCC. Dessa última, no Parecer CNE/CP nº 22/2019, é enaltecido

o caráter “inaugural” dentro da educação brasileira, porém, “toda a trama discursiva está urdida nessa ambivalente enunciação que exalta o inaugural, mas viabiliza tal proposta com práticas de outrora [baseadas em evidências e voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais], em um alinhamento entre currículo, avaliação e formação docente” (Borges; Jesus, 2020, p. 43). Esse alinhamento e também as práticas que lhe dão sustentação desconsideram a complexidade do ensino no Brasil e projetam um modo de ser professor marcado por uma visão estrita de profissionalização e pela ótica da responsabilidade e do controle (Dourado; Oliveira, 2018; Borges; Jesus, 2020; Barreiros; Drummond, 2021; Dias, 2021; Amaro *et al.*, 2022).

Interessante notar que, na Resolução CNE/CP nº 1/2020 (assim como nas DCN de 2015), a profissionalização docente tem a formação continuada significada como seu componente essencial, no entanto, o documento indica sentidos diferentes para tal construção discursiva. Nele, a formação continuada está alicerçada sobre as mesmas dimensões apresentadas na BNC-Formação, com o objetivo de tornar permanente o desenvolvimento de competências e habilidades pelos professores atuantes na educação básica, bem como sua atualização acerca de “evidências científicas” que possam embasar decisões pedagógicas com foco nos resultados de aprendizagem dos alunos. Da formação continuada, espera-se, portanto, “eficácia na melhoria da prática docente” (artigo 7º, Resolução CNE/CP nº 1/2020) e é nessa perspectiva que se entende a indissociabilidade entre pesquisa e ensino no processo de desenvolvimento docente, além do desenvolvimento da capacidade gestora pelos profissionais do magistério. A valorização desses aspectos se dá, entre outros fatores, em função do “desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de **políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar**” (inciso IX, artigo 6º, grifo nosso) e da construção e consolidação de “uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes” (inciso VII, artigo 6º, grifo nosso).

A análise que Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) apresentam das bases de formação de professores, evidencia, justamente, o uso recorrente dos termos “eficácia”, “resultados”, “desempenho” e “objetivos”, os quais nos remetem para concepções que compõem o quadro das teorias tradicionais do currículo. Fincadas na padronização de objetivos, na regulação e controle das práticas, e na mensuração das aprendizagens para garantir um sistema escolar eficiente, as vertentes tradicionais (re)produziram

apagamentos e exclusões de diversas ordens, posteriormente denunciados e questionados pelas teorias críticas e pós-críticas. Voltando a conceber o currículo e a docência por um viés técnico, a discussão dos Pareceres CNE/CP nº 22/2019 e nº 14/2020 torna escassas as referências a questões étnico-raciais e oblitera as questões de gênero; não há mais debate também sobre a formação para atuar na educação escolar indígena, do campo ou quilombola. O que podemos perceber aqui é o alijamento de princípios éticos relevantes para a constituição de uma educação e de uma sociedade plenamente democráticas. Desse apagamento de determinados termos dos textos políticos, infere-se uma tentativa de regredir a processos que colocam grupos e sujeitos historicamente marginalizados em zonas de invisibilidade.

Esses temas vêm tensionando o campo do currículo e, portanto, não podem ser ignorados. O Parecer CNE/CP nº 22/2019, ainda que faça referência à valorização da diversidade, a uma educação inclusiva e à não propagação de preconceitos, comprehende a diversidade em um registro que “pressupõe neutralidade perante as questões políticas e polêmicas do mundo contemporâneo” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 370), tendo em vista que não a caracteriza. O modo como o docente deve compreender a diversidade no processo educacional assemelha-se, assim, àquele que identificamos no Parecer CNE/CP nº 9/2001, com ênfase em um trabalho pedagógico que considere as especificidades da aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, salientamos que o grau de detalhamento e a obrigatoriedade da BNCC, bem como a ordem hierárquica que a coloca como centro da formação e do trabalho docente, caracterizam um atravessamento desses processos e, consequentemente, da autonomia dos professores, ressignificando a identidade desses profissionais pela subalternização de seu papel na produção do currículo (Albino; Silva, 2019; Barreiros; Drummond, 2021). A constituição da profissionalidade docente a partir dos textos de políticas curriculares definidos no recente contexto político-social brasileiro aponta para a retomada e a exacerbação de certos sentidos presentes na legislação educacional da reforma dos anos 1990: o exercício do magistério da educação básica tem como foco o ensino e aprendizagem, entendidos como desenvolvimento de competências;

na mesma perspectiva, há uma restrição do conhecimento docente àquilo que é necessário para a organização de situações de aula capazes “de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência” (Brasil, 2019, p. 19), de garantir “o desenvolvimento intencional das competências da BNCC” (Brasil, 2019, p. 20) e de, por fim, majorar os resultados de aprendizagem.

Porém, como alertam Borges e Jesus (2020, p. 48), a insistência em práticas que buscam o controle e a certeza coloca diante de nós o risco de “afastarmos aquilo que talvez seja mais caro ao campo de formação de professores: a possibilidade de invenção da relação educativa”. É preciso, então, desconstruir discursos que restringem o conhecimento e a ação profissional dos professores da educação básica à aplicação de teorias didático-pedagógicas e ao domínio de conteúdos de aprendizagem. Tal demanda passa pelo reconhecimento da complexidade da profissão docente, a qual nos orienta para um conhecimento docente entendido como corpo complexo, diversificado e integrado de saberes (Diniz-Pereira; Flores; Fernandes, 2021). Dessa maneira, podemos fortalecer a escola básica como lócus em que as diferenças se integram nas lutas político-discursivas de significação do currículo (Lopes; Borges, 2015).

Enfim, trata-se de retomar o caminho de discussão acerca da docência indicado pelas DCN de 2015. Nestas, busca-se garantir ao trabalhador do magistério da educação básica uma compreensão ampla do campo educacional, configurando-o não apenas como profissional de ensino, mas como profissional de educação que produz e disputa sentidos nesse campo discursivo.

REFERÊNCIAS

ABAIf *et al.* Nota Pública em defesa de uma Política Nacional para o Ensino Médio respeitando os resultados da Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio. 2023. Disponível em: <https://www.anope.org.br/em-defesa-de-uma-politica-nacional-para-o-ensino-medio-respeitando-os-resultados-da-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/70/62>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*.

Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 14 dez. 2023.

AMARO, Amanda; SILVESTRE, Magali Aparecida; SANTOS, Priscila Bastos Braga dos; SOUZA, Robinson Jacintho de. Resistir e esperançar à luz do legado de Paulo Freire: Em xeque a Resolução CNE/CP 2/2019. **Formação em Movimento**. Seropédica, v. 4, i. 1, n. 8, p. 24-48, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/71>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ANPEd. **Uma formação formatada** – posição da ANPEd sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 19 jan. 2021.

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

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Base nacional comum para formação de professores da educação básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Curriculum sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/barreiros-drummond.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BORGES, Veronica; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BORGES, Veronica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 293-313.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 009/2001, de 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN22015.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, 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. Brasília: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 22/2019, de 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). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 14/2020, de 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a

Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CNE; Consed; Foncede. **Posicionamento conjunto do CNE, Consed e Foncede sobre a proposta do MEC em relação aos resultados da consulta pública estabelecida pela Portaria nº 339/2023**. 2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/consed-cne-e-foncede-apresentam-posicionamento-conjunto-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 07 dez. 2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para a formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 65, p.1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Apresentação do dossier “Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução 2/2015”. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 197-217, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação – Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3184>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FLORES, Maria José Batista Pinto; FERNANDES, Filipe Santos. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 589-614, 2021. Disponível em:
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5384>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FNE. Apontamento sobre o Projeto de Lei (PL) enviado pelo Ministério da Educação (MEC) para alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que estabelece pressupostos para a política nacional de ensino médio e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e dá outras providências. 2023. Disponível em:

https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas/apontamentos_projeto_lei_mec_novembro2023.pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 4 abr., 2023. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

GATTI, Bernardete. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkhx7wrGDNc3vWMVq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Susana Soares. BNC-Formação: o projeto de formação por competência dos docentes pós-golpe jurídico-institucional de 2016. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18985>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MOTA, Maria Renata Alonso; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O processo de implementação da resolução CNE/CP nº 2/2015 nas universidades públicas brasileiras: um primeiro mapeamento. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 573-586, jul./dez. 2019. Disponível em:

<https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/534>. Acesso em: 14 dez. 2023.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna Luiza. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira.

Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre, v. 22, p. 1-25, 2022. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/5oliveira-oliveira.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

PACHECO, Emanuele de Souza. **A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. 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**, p. 1-39, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em:

<https://reformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/44>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834013.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da Educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016, p. 1505-1520.

NOTAS:

¹ Até a sua publicação na Revista da ANFOPE, em 30 de setembro de 2023, o Manifesto contava com 663 adesões coletivas. A partir desse momento, o documento também passou a receber adesões individuais como forma de ampliar a participação e a pressão sobre os órgãos públicos.

² O termo utilizado por Freitas (2023) faz referência às políticas educacionais desenvolvidas no estado do Ceará, as quais se orientam pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Iddeb) e têm a cidade de Sobral como modelo a ser reproduzido, uma vez que o município vem apresentando as maiores pontuações do Brasil para o ensino fundamental desde 2015. Também faz parte desse cenário a atuação de agências ligadas ao setor empresarial, como o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, com sede em Sobral (CE).

³ De acordo com Aguiar e Scheibe (2010, p. 78), o termo “profissionais da educação” designa hoje “todos os professores, especialistas e funcionários de apoio e técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino”.

⁴ Na avaliação de Albino e Silva (2019, p. 145), a expressiva participação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no golpe jurídico-institucional que levou à posse de Michael Temer “conduziu novamente ao MEC profissionais que tinham atuado na definição das políticas de formação do Governo de FHC, como as professoras Guiomar Namo de Mello e Maria Helena Guimarães Castro”.

⁵ Cf. Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; nº 3, de 3 de outubro de 2018; e nº 1, de 2 de julho de 2019.

⁶ Dentre tais desafios, são citados: falta de formação na área específica de atuação, evasão dos cursos de licenciatura (principalmente na área de Ciências da Natureza e Matemática) e grande número de matrículas em cursos a distância.

Recebido em: 19/12/2023

Aprovado em: 13/05/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.