

BNC-Formação e o desenvolvimento da autonomia e participação docente

Mara Rubia Santos Souzaⁱ

Valéria Peres Asnisⁱⁱ

Marcelo Soares Pereira da Silvaⁱⁱⁱ

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a presença de perspectivas para o desenvolvimento da autonomia e da participação docente na BNC-Formação. O estudo é de caráter qualitativo, desenvolvido por meio de dados bibliográficos e documentais na área das políticas educacionais, contemplando algumas discussões de autores (as) de fundamento crítico, os quais contribuiriam com o debate das categorias autonomia e participação. Nesse sentido, articulamos tais concepções com o marco regulatório da BNC-Formação, buscando por confluências ou distanciamentos que pudessem contribuir para o debate sobre a formação de professores (as) da educação brasileira. Os resultados evidenciaram que esse dispositivo legal esteve equidistante à literatura pesquisada, contudo, se alinhou aos propósitos do capital, no qual a formação docente se volta estritamente para a produção de mão de obra alienada.

Palavras-chave: autonomia; participação; BNC-Formação.

BNC-Training and development of teacher autonomy and participation

Abstract

This article aims to analyze the presence of perspectives for the development of autonomy and teacher participation in BNC-Formation. The study is qualitative in nature, developed using bibliographic and documentary data within the realm of educational policies, encompassing various discussions by authors with critical foundations, who have contributed to the discourse on autonomy and participation. In this context, we integrate these conceptual frameworks with the regulatory framework of BNC-Formation, aiming to identify convergences or disparities that could enrich the debate on the training of educators in Brazil. The results indicate that while this legal framework remains equidistant from much of the literature surveyed, it nonetheless aligns with capitalist objectives, wherein teacher training is primarily oriented towards the production of alienated labor.

Keywords: *autonomy; participation; BNC-Training.*

ⁱ Mestra em Educação/ UFU. Doutoranda em Educação/UFU. Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. E-mail: mara_rubia14@yahoo.com.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6291-4647>.

ⁱⁱ Pós-doutorado em Educação Especial. Docente no Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: valeria.asnis@ufu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2232-5650>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação/Unicamp. Pós-Doutorado em Educação pela UFRN. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: marcelospsilva@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7668-5673>.

BNC-Formación y desarrollo de la autonomía y participación docente

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la presencia de perspectivas para el desarrollo de la autonomía y la participación docente en el BNC-Formação. El estudio es de carácter cualitativo, desarrollado a partir de datos bibliográficos y documentales en el área de políticas educativas, incluyendo algunas discusiones de autores con base crítica, que contribuyeron al debate sobre las categorías de autonomía y participación. En este sentido, articulamos tales concepciones con el marco regulatório del BNC-Formação, buscando confluencias o divergencias que puedan contribuir al debate sobre la formación de docentes en la educación brasileña. Los resultados mostraron que este dispositivo jurídico equidistaba de la literatura investigada, sin embargo, estaba alienado con los propósitos del capital, en los que la formación docente está estrictamente orientada a la producción de trabajo enajenado.

Palabras clave: *autonomía; participación; BNC-Formação.*

1 INTRODUÇÃO

Os conceitos de autonomia e de participação se desenvolveram no decurso da história permeados pelas transformações ocorridas na sociedade. Nesse sentido, é possível percebermos que o termo autonomia fora discutido em diferentes épocas, contudo, o Iluminismo constitui um momento efervescente de produção sobre o tema, por meio dos estudos de Kant (1985) que estabelece interlocuções entre a autonomia do sujeito e a liberdade.

Nessa relação, de acordo com autor, a autonomia humana permitiria aos cidadãos, de posse do uso da razão, legislarem para si e aos outros, haja vista

como livre a respeito de todas as leis da natureza, obedecendo somente àquelas que ele mesmo se dá e segundo as quais as suas máximas podem pertencer a uma legislação universal (à qual ele simultaneamente se submete). [...] Autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (Kant, 1985, p. 79).

Para Kant (1999), a educação também favorecia o alcance da autonomia, uma vez que sob as orientações e cuidados transmitidos às gerações vindouras, estas se consolidavam com maiores possibilidades de transpor o estado de sua menoridade, afastando-as dos processos de heteronomia. Outro autor que comungou dessa premissa foi Todorov (2008, p. 16-17), para o qual “a primeira autonomia conquistada é a do conhecimento [...] os promotores desse novo pensamento queriam levar luzes a todos, pois estavam convencidos de que serviriam ao bem de todos: o conhecimento é libertador, eis o postulado”. Destarte, o processo educacional

representou aspecto fundamental tanto para que os sujeitos tornassem conscientes de sua realidade quanto para a sua emancipação.

Os estudos sobre a participação, assim como da autonomia, emergiram nos tempos do Iluminismo, quando na concepção de Pateman (1992) o filósofo Rousseau apresentou significativa contribuição por advogar que todos deveriam fazer parte das convenções políticas, situações em que não apenas os interesses individuais estariam em voga, mas também os coletivos. De acordo com Pateman (1992), na teoria de participação de Rousseau ainda é possível estabelecer interlocução com a liberdade, tendo em vista que o cidadão se tornaria capaz de ser inalienável por ser livre, caracterizando uma liberdade natural, condição esta que lhe seria negada pelo estabelecimento do contrato social.

O contrato social concederia aos sujeitos os proveitos da liberdade civil, cujas premissas partiriam de uma vontade geral e do bem comum, com exceção às mulheres e crianças, que não possuíam direitos decisórios ante a sociedade. Ademais, o contrato social reivindicava a racionalidade dos indivíduos, nesse caso

a vontade é geral quando racional, isto é, quando seu próprio objeto é geral, quando estabelece um princípio válido para toda razão. E infalível no sentido preciso em que tem a infalibilidade da razão perante a evidência dos princípios. Ora, esta é uma característica de todo homem esclarecido. Logo, a vontade de cada um poder ser geral: só posso querer a lei se ouço minha própria razão, no silêncio das paixões. Assim, quando obedeço à lei, sou livre, não obedeço senão a mim mesmo (Rousseau, 1996, p. XV).

Entre os séculos XIX e XX diversas transformações apresentaram-se ao contexto sócio-histórico e a autonomia estivera vinculada aos movimentos sociais e de protestos pela posição participativa da população, dentre eles destacamos a Comuna de Paris (1871) e a Revolução Espanhola (1936-1939). Tais mobilizações, sob a perspectiva de Martins (2001, p. 16), “expressavam os ideais de movimentos exemplares de trabalhadores que reivindicavam uma mudança valorativa na representação política, adquirindo como forma de participação institucional, a dinâmica auto gestonária”.

No contexto brasileiro, os movimentos participativos ocorreram com tenacidade nos finais do período ditatorial e início da era da promulgação da Constituição Federal de 1988, em que compreendemos como a época de retomada de direitos dos cidadãos nos diversos planos da vida social e política. Na visão de Gohn (2011, p. 346-347), a educação constitui meio

fundamental para o enfrentamento às injustiças, “pois é a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais, que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais”.

No campo da educação, entidades e associações acadêmicas e de representações sindicais apresentam-se como legítimas frações da sociedade passíveis de instrumentalizar a classe trabalhadora na luta pelas condições dignas de trabalho e de formação científica não apenas para o trabalho, mas para a vida social. Desta feita, passamos na seção seguinte a compreender os fenômenos da autonomia e participação sob as concepções de autores(as) desse campo, buscando elucidar seus conceitos e suas configurações no trabalho e na formação docente, com vistas a, posteriormente, relacioná-los ao marco regulatório BNC-Formação.

1.2 Autonomia e participação na educação

Ao discutirmos as conceituações que se encontram na literatura acerca dos temas autonomia e participação destacaremos alguns contributos, a exemplo de Freire (1996), ao elucidar que a autonomia resulta de uma consciência coletiva, construída nos múltiplos grupos dos quais somos partícipes, ao contrário de experiências individualistas. Nesta perspectiva, a escola constitui um ambiente que poderá favorecer ou embargar semelhantes atitudes, assim, Souza (2023), em concomitante pensamento com o autor, afirmou que ações dessa natureza engendradas no ambiente de ensino e aprendizagem em interlocução com a autoridade e a liberdade são aspectos fundantes da docência e da conscientização de que este trabalhador, enquanto ser social, deve também lutar pelo “ser mais” de oprimidos e marginalizados.

Há ainda em Freire (2001) o esclarecimento da associação entre autonomia e participação, pelo fato do autor perceber esta segunda categoria como um canal de inclusão das classes que foram subjugadas ao lugar de expectadoras ao longo da História. Para além da inclusão, Freire (2001) concebe tais manifestações da cultura humana como pontos de inflexão da classe dominada em relação às situações vivenciadas de atos neoliberais autoritários da elite burguesa.

De acordo com Contreras (2012), a autonomia está intimamente relacionada à profissionalidade docente, a qual adquire força reivindicatória do próprio se tornar humano, a

partir da necessidade de acesso de seus direitos enquanto classe trabalhadora sendo, portanto, prática coletiva, voltada para aqueles que dela participam. Nesse sentido, autonomia se consubstancia numa

reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, autonomia é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (Contreras, 2012, p. 213).

Apesar dessa compreensão crítica e propulsora de ações educativas, o autor reconheceu que as mudanças econômicas e políticas que ocorreram na sociedade em 1990, advindas do neoliberalismo, fizeram com que os processos de proletarização fossem sentidos também pela área docente e trouxessem desdobramentos às instituições escolares, como no caso da segmentação do trabalho entre produtores e executores do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, é possível afirmar ainda que a introdução de um ideário persuasivo da onda tecnológica, difundido durante as reformas educacionais, modificou as formas do trabalho educativo ao apregoar que o mercado precisa de indivíduos com preparação mais robusta para a vida produtiva, influenciando sobremaneira a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e de avaliação, o que favorece uma autonomia apenas no sentido da prática, do saber fazer.

Para Albino (2015), a autonomia docente deve alcançar outros planos do campo educacional, uma vez que o investimento na participação desta classe trabalhadora nas formulações das políticas curriculares poderia confluir em formas de apresentação de resistência à autonomia comumente outorgada nestes documentos. Na concepção da autora, o projeto político-pedagógico representa uma oportunidade de organização política em que se é esperada a escuta ativa dos que fazem parte da comunidade escolar, com vistas a proposição de ações concorrentes ao desenvolvimento destes e de sua realidade.

No âmbito da participação enquanto categoria do debate, este vocábulo se encontra em diversos textos e documentos legislativos, sejam estes de cunho educacional ou de outra esfera, utilizado especialmente para referenciar a possibilidade de admissão das manifestações de opinião e do discurso dos sujeitos. Nos estudos de Gohn (2001), a participação apresentou diversas vertentes ao longo da história, a qual em sua acepção liberal esteve relacionada às

tratativas da sociedade civil frente as ações do Estado, cujas proposições se firmavam “para evitar os obstáculos burocráticos à participação, desestimular a intervenção governamental e ampliar os canais de informações aos cidadãos de forma que eles possam manifestar suas preferências antes que as decisões sejam tomadas” (Gohn, 2001, p. 15).

Em seu sentido autoritário, a participação pode acontecer em versões fascistas ou até mesmo socialistas de governo, sendo utilizada como forma de persuadir a população e dirimir as decisões, o que para a autora se presta ao papel de apenas combalir a organização social, tratando dos aspectos das políticas públicas com rasas medidas cautelares. Já a participação democrática se firma nos incisivos processos decisórios por meio popular, a exemplo do voto ou pela via das representações públicas como as organizações autônomas e a participação revolucionária

estrutura-se em coletivos organizados para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. [...] sendo que a luta tem diferentes arenas: no sistema político (especialmente no parlamento) e nos aparelhos burocráticos do Estado. O sistema partidário é um ator fundamental nessa concepção, pois tem como missão formar quadros para uma participação qualificada nos espaços citados (Gohn, 2001, p. 18).

Na perspectiva de Gohn (2018), a participação é vista como movimento de democracia e de articulação distributiva das decisões governamentais, bem como de acesso aos direitos fundamentais de vida cidadã. Portanto, os indivíduos não são apenas parte de uma determinada classe, mas sim eixo dos diversos segmentos e espaços que precisam ser ocupados e vistos como instrumentos participativos.

Tal afirmação nos conduz às reflexões de Demo (2009), uma vez que o autor toma a temática da participação como constituinte das políticas sociais, portanto, é parte da conquista decorrida de lutas por condições dignas de vida e contrárias às desigualdades que assolam os sujeitos dos estratos baixos da sociedade. Visto dessa forma, este fenômeno está relacionado aos múltiplos e contínuos processos históricos e inacabados, permeados pela necessidade dos constantes embates e busca dos direitos legítimos dos cidadãos.

Diante dessa proposição do autor, é possível compreender que a participação não possui um delimitador ou uma finitude, assim como não deve ser decretada ou imposta aos que a compraz. Dessa maneira, a questão fundamental que se apresenta refere-se ao cunho democrático encetado nessa ação, o qual para Lima (2011, p. 80) “representa uma forma de

limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com circulação na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões”.

Além disso, concordamos com o autor ao afirmar que certos elementos devem ser considerados quando se trata da democracia participativa, pois, na visão de Lima (2011) é preciso reconhecer os recursos interventores utilizados para a mediação desta, bem como aqueles que perfazem os meios para o alcance das decisões pretendidas pelos diferentes atores partícipes das ações.

Nesse panorama, ao tomarmos os referenciais democráticos como forma legítima de ocorrer a participação, estamos convencidos de que esta também viabiliza a construção de uma autonomia, o que congrega nosso conceito acerca destas categorias, haja vista suas possibilidades de clarificar para os sujeitos as ingerências que o afastam de suas possibilidades de participar e propiciá-los a ciência de seu lugar no mundo e na sociedade presente. Assim, em uníssono a Freire (1996), de posse dessa consciência de seu lugar no mundo, ao indivíduo será possível compreender suas formas de intervir neste e poder transformá-lo.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E INTERSECÇÕES COM A AUTONOMIA E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE

No Brasil, as políticas educacionais começaram a passar por modificações na década de 1990, quando houve o estabelecimento de novos acordos políticos e econômicos que buscaram colocar o país no interior de uma macroagenda, baseada no neoliberalismo, o qual já se encontrava em curso em várias partes do mundo. Essa nova conjuntura fez com que todos os setores brasileiros fossem afetados, inclusive o campo educacional, que se tornou central para o desenvolvimento dos ideais prementes, assim como a “importância estratégica da escola para a ‘nova ordem’ mundial” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 13, grifo das autoras).

Nessa perspectiva, em 20 de dezembro fora promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual embora o movimento constituinte da elaboração contasse com a grande representatividade e participação popular, semelhante aprovação não refletiu os anseios de grande parcela daqueles que estavam envolvidos com as discussões e com os estudos da educação

brasileira, a exemplo das entidades e associações acadêmicas, da classe sindical e dos(as) trabalhadores(as) que apontavam e movimentavam a luta pelas melhorias na educação e sua oferta para todos(as). Ao contrário disso, o que se presenciou foi a deliberação por uma proposta em que

perde-se um trabalho desenvolvido de forma democrática e aprova-se um substitutivo, que define a sociedade política como autoridade educacional, inserido no quadro da política educacional brasileira calcada no projeto neoliberal do Estado, cujos princípios são veiculados, entre outros, pelo Banco Mundial (Oliveira, 1997, p. 824).

Diante desse cenário, a visão da formação de professores(as) a partir da LDB 9394/1996 também encetou mudanças de paradigma, especialmente após as alterações ocorridas no capítulo VI desta lei, denominado “Dos profissionais da educação”, com vistas a contemplar questões fundamentais como a ampliação do quadro de funcionários das instituições escolares que fazem parte do magistério ou mesmo os níveis, a modalidade de ensino e conclusão dos cursos de pedagogia, bem como os aspectos inerentes ao *locus* formativo, dentre outros. Sob o olhar de Brzezinski (2014, p. 139)

existe uma grande distância entre os valores proclamados para a formação de profissionais da educação e os valores reais da educação brasileira. O campo de disputa ainda está muito acirrado entre o projeto de sociedade, de educação e de formação de professores de mundo do sistema e o projeto construído pelo mundo real. [...] A disputa na arena de poder é cada vez mais fortalecida pela luta dos educadores que defendem a escola pública de qualidade social para todos os brasileiros.

Outro ponto de frequentes embates na esfera educacional brasileira diz respeito à valorização dos profissionais da educação, os quais possuem relação direta com os movimentos sociais organizados pelos grupos de representação de classe em busca de melhorias das condições de trabalho e renda. Porém, a valorização docente se tornou um *slogan* das menções políticas, associadas, por vezes, à autonomia e à participação, e o que se verificou de maneira veemente foi uma “nova’ concepção de gestão e organização do trabalho escolar, propalada como mais democrática e participativa, implicou uma intensificação do trabalho do docente e atribuição de novas funções, para muito além da sala de aula e das atividades a ela correlatas” (Carvalho; Wonsik, 2015, p. 380, grifo das autoras).

No plano da formação de professores(as) destacamos ainda alguns marcos legais que sucederam a LDB e trouxeram contribuições a este campo de estudo. As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena estabelecidas na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002, ressaltou a formação de competências para o mundo do trabalho e a orientação destas na constituição do currículo e nas formas de avaliação, além do fato de que na modalidade inicial se faria na observância de sua futura aplicação no ambiente escolar. O modelo prescritivo de formação, o qual estaria a serviço de flexibilizar o comportamento dos cidadãos para uma sociedade em que o alcance dos bens coletivos estaria subjugado à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

O pragmatismo adotado pelas Diretrizes de 2002 repercutiu nos cursos universitários, uma vez que, de acordo com Freitas (2014), a adequação de suas grades curriculares concorreu para priorizar o caráter prático, contrastando ao desenvolvimento de uma sólida formação teórica e perceptiva de meios críticos de reflexão. Em nossa compreensão, alavancar o viés prático determinaria o profissional que estaria a serviço da educação, sem condições de requerer sua autonomia nos processos educacionais e políticos, distanciando-se de seu “ser mais” freiriano.

O Plano Nacional de Educação (PNE), já em sua segunda versão (2014-2024) é oriundo das disposições da Constituição Federal, especialmente do art. 214. Estabelecido pela Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, o PNE foi organizado em 20 metas e diversas estratégias que, a partir do regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal convergem ações rumo ao alcance destas proposituras até o tempo do término do presente plano.

Ao compararmos com o PNE de 2001, podemos observar que há um avanço em suas proposições, haja vista a disposição das metas 15, 16, 17 e 18 serem endereçadas à formação dos(as) profissionais da educação e sua valorização, assim como apontam para a concentração do tema como área de debate e de disputas. As metas incidem diretamente no aumento de vagas nas universidades para o acesso docente aos cursos de formação inicial, continuada e de pós-graduação com qualidade, assim como a melhoria das condições de remuneração e de trabalho. Entretanto, de acordo com Oliveira e Filho (2018), o contexto em que as instituições escolares da rede pública brasileira oferecem para o trabalho docente faz com que esse campo esteja em

constante movimento de proletarização. Além disso, as novas formas de se avaliar e premiar os profissionais com base no alcance de resultados das avaliações e não em seus planos de estabilidade de cargos e carreira, “ajudadas por uma conjuntura em que a flexibilidade laboral é motivada por lei, contribuem para maior corrosão das carreiras e precarização das condições de trabalho” (Oliveira; Filho, 2018, p. 63).

Nesse quadro, as questões da autonomia e da participação de uma maneira decretada, se juntam aos percalços encontrados no cotidiano escolar e do percurso continuado de formação dos(as) professores(as) que os relegam à condição de expectadores de sua prática. Em consequência disso, é possível depreender que as questões relativas à formação e à valorização sinalizam para a necessidade de estarem vinculadas às “bases da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação, por meio da ampliação do investimento público em educação pública, assegurando, assim, os recursos necessários ao atendimento das metas e das estratégias do PNE” (Lino, 2018, p. 57).

Para Dourado (2016), as Diretrizes Nacionais Curriculares 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, concorreram para a satisfação da meta 15 do PNE e foram definidas pela Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015. Este marco regulatório congregou em suas proposições diversos aspectos que fazem parte das reivindicações das associações e entidades acadêmicas e sua elaboração, realizada por comissão bicameral, contou com a participação de alguns representantes destes grupos, o que fortaleceu o campo de discussões diante das demandas da educação brasileira.

A partir de um conceito complexo e renovador de docência, as Diretrizes de 2015 a definiu como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolveram na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

Nessa acepção, entendemos que o caráter praticista e de mero crédito de replicador das competências destinado aos(as) professores(as) nos dispositivos legais anteriores, é reconfigurado para uma visão ampliada que acompanha e retrata as transformações percebidas no trabalho educativo ao longo dos anos. Tal conceito, em nossa compreensão, se aproxima ao que Freire (1996) reconhecia como docência, uma prática política, baseada na ética e um processo dialético, em que possibilitaria a formação de uma curiosidade epistemológica dos sujeitos.

A Resolução N° 2/2015 contemplou os debates sobre a formação de professores(as) por articular as questões que a referenciam em uníssono aos aspectos da valorização, assim como a relacionou aos meios fundamentais para a produção do conhecimento e sua profusão na área educacional. Destacamos, dentre outros elementos que sinalizam para uma construção da autonomia e da participação docente, alguns princípios de formação, os quais estão circunscritos no §5° do art. 3°, sendo eles:

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao recolhimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

XI – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; (Brasil, 2015, p. 4-5).

Na concepção de Dourado (2016, p. 34), os princípios constantes para a formação de profissionais da educação possuem interlocução com a propositura de uma “base comum nacional [...] que não se caracterizam como currículo mínimo ou lista de indicadores, mas que sinaliza para eixos formativos a serem considerados no projeto de formação de cada instituição [...]”. Logo, as ações pretendidas nas Diretrizes de 2015 possuíam o objetivo de favorecer os processos formativos, uma vez que também propôs reestruturar as articulações entre as universidades e as instituições da educação básica, além de primar pelos conhecimentos científicos e proporcionar espaços de socialização deste e de participação coletiva, a exemplo dos fóruns da educação em suas diversas nuances.

Os desafios à materialização destas diretrizes seriam impostos antes mesmo de se completar um ciclo de sua publicação e na formação dos profissionais, tendo em vista que não houve tempo para todas as universidades adequarem seus currículos. O cenário de crise política instalado no país à época, especialmente após o golpe jurídico parlamentar ocorrido em 2016, culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e na ascensão de Michel Temer à Presidência da República.

O novo plano de governo do presidente Temer objetivava minimizar a crise econômica e, para tanto, contou com uma “reforma do orçamento – para ‘flexibilizar’ os destinos dos gastos públicos -, pela redução da taxa básica de juros e pela reforma da Previdência Social, principalmente a revogação da indexação de benefícios pelo salário-mínimo (desindexação)” (Cavalcanti; Venerio, 2017, p. 156, grifo dos autores). Nesse mesmo sentido, a arena educacional também recebeu os encargos da agenda em curso e, no âmbito da formação docente, as Diretrizes de 2015 foram alvo de diversos diligenciamentos legais impeditivos que obstaculizaram sua objetivação.

Entretanto, esse movimento possibilitou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, assim como estabeleceu os preceitos da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cujas propostas se alinhavam à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a Anped (2019), atrelar a formação de professores(as) à BNCC representou “um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola”. Destarte, na próxima seção, buscamos analisar as ações apresentadas na BNC-Formação, com vistas a compreender, a partir do aporte de autores(as) de um viés crítico suas aproximações ou distanciamentos para a construção da autonomia e da participação docente.

2.1 A formação de professores (as) na atualidade – BNC-Formação em foco

Após assumir a presidência, Temer realizou mudanças em diferentes setores da administração e, dentro da produção de políticas públicas promulgou a Emenda Constitucional

95/2016. Esta medida, segundo Mariano (2017), assegurou ao governo as condições propícias para impingir os cortes orçamentários no planejamento econômico com cálculo previsto durante 20 anos. Nessa direção, a autora afirmou que todas as instâncias governamentais, especialmente as das áreas de financiamento social, como no caso da educação e da saúde, estariam prejudicadas, pois a emenda em questão

impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratações de pessoal, reestruturação de carreiras, [...] o novo regime fiscal suspende, por consequência, o projeto constituinte de 1988, e retira dos próximos governantes a autonomia sobre orçamento (Mariano, 2017, p. 261).

Nesse contexto, a formulação de uma base para a formação de professores(as) é originária de uma Política Nacional de Formação de Professores, desenvolvida em 2017 pelo Ministério da Educação, cujas diligências foram intensamente criticadas pelas associações e entidades educacionais. Dentre os grupos que se envolveram com as questões apontadas nessa política, estão: a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

Para além de considerarem essa política equidistante dos estudos e debates desenvolvidos na área educacional, esta não viabilizava a participação da comunidade acadêmica e profissional, esse grupo considerou que a proposta em tela possuía o intuito de

desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional (Anped, 2017).

Em 2018 fora elaborada a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, a qual expôs como objetivo precípua de formação o “desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o

engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério” (Brasil, 2018, p. 9). No que tange à constituição deste dispositivo legal, segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), este apresentou dados fundamentados em experiências científicas internacionais ou advindas de pesquisas de organizações como a Todos pela Educação, o que gerou protestos também entre as entidades científicas, a julgar pelo manifesto da Anped, Anfope e Forumdir (2018), no qual denunciou tanto a ausência de comunicação com as instituições de ensino superior quanto a falta de aproximação com o conhecimento produzido no país.

Nessa perspectiva, o manifesto nos esclareceu o quanto a proposta era próxima de movimentos reformistas de cunho empresarial, com diversos requisitos avaliativos associados à carreira e aos processos educacionais, bem como aos currículos prescritos e padronizados. A partir desse prisma, compreendemos à luz dos elementos sobressaltados pelos estudos dessas associações que a proposta de formação de 2017 obscurecia o objetivo de “desmonte dos cursos de formação em nível superior e ameaça a carreira do magistério, ao assumir uma visão tarefaira, reduzida e alienada da docência (Anped; Anfope; Forumdir, 2018).

Uma produção açodada de documentos perpassou o campo educacional e em 2019 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, materializadas no Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019 e na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Essas fontes documentais capturadas na realidade concreta expressam por meio das múltiplas determinações as percepções de mundo inerentes aos(as) seus(as) observadores(as). Além disso, se relacionam com o lugar ocupado por cada um de seus(as) representantes, assim, a BNC-Formação fora elaborada pelos(as) membros(as) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse sentido, de acordo com Evangelista, Fiera e Titton (2019) apenas dois conselheiros estavam associados com o ensino público, contudo, os demais integrantes da Comissão Bicameral constituída para a elaboração desse documento possuíam sólidas relações com empreendimentos educacionais privados em diversos ramos de atividades. Destarte, na visão de Evangelista, Fiera e Titton (2019, p. 3) tais ligações

são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o slogan da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas.

Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos humanos e raciais.

Os serviços oferecidos por essas empresas são destinados tanto à formação, à capacitação, consultoria de investimentos e avaliação quanto áreas relacionadas à elaboração curricular e até mesmo a produção de materiais didáticos, cujo delineamento se volta para a promoção da força de trabalho. No interior desses investimentos são propalados por seus idealizadores objetivos relacionados ao desenvolvimento educacional do país com promissoras atualizações tecnológicas.

Entretanto, para Evangelista, Fiera e Tilton (2019), a BNC-Formação vislumbra a adequação dos(as) trabalhadores(as) as emergentes necessidades do mercado, é “um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico”. Observamos elementos que ratificam tais afirmações nos documentos legais que envolvem a BNCC, pois no espectro de suas formulações notamos que o principal objetivo está na relação formação de competências e habilidades atreladas ao desenvolvimento educacional dos(as) cidadãos(as).

Definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), as competências constantes nos Art. 2º, 3º e 4º da Resolução Nº 2 de 2019 e, relacionadas à formação de professores(as) evidenciam que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I – Conhecimento profissional;

- II – Prática profissional;
- III – Engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 2).

Visto pelo prisma do capital, as competências que ora se perfilam à BNC-Formação remetem a uma formação que busca preparar graduandos(as) para fins determinados e alicerçados na prática do ensino, com vistas a reproduzir as competências da BNCC. Relativo à produção das políticas educacionais e seus propósitos para a classe docente, Shiroma e Evangelista (2015) alertaram que os objetivos destas permanecem distantes daqueles conhecimentos factuais a apropriação de sua realidade, caracterizados pela “apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 316).

Nessa direção, uma formação que se alinha exclusivamente à lógica das competências favorece a percepção de uma produção empresarial, de cunho neoliberal, na qual haverá poucas oportunidades para a construção de uma autonomia, ainda que seja em sala de aula, uma vez que o currículo se volta para o atendimento de habilidades já prescritas. Sob a visão de Oliveira (2022), a formação se distancia de uma prática política, ética e afim ao propósito de ampliar a conscientização dos sujeitos, o papel docente se reduz a aplicação técnica dos conteúdos, baseada na eficiência e na eficácia.

Em seu art. 6º, a Resolução Nº 2/2019 elencou seus princípios, os quais diligenciaram sobre a valorização profissional, bem como aos pontos das relações teoria e prática e formação inicial e continuada, dentre eles salientamos:

- II – a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o **fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;**
- IV – a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- V – a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, **fundada nos conhecimentos científicos e didáticos**, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, **visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;**
- VII – a **articulação** entre a formação inicial e a formação continuada;
- X – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 3, grifos nossos).

Para a eleição dos princípios foram sinalizados aspectos fundamentais e que concorreram em diversas discussões no campo da formação de professores, contudo, o

documento em voga, não clarificou quais os caminhos seriam percorridos para tratar de sua materialização, tampouco consubstanciou sobre as ações a serem empreendidas, a exemplo dos termos destacados. Além disso, na percepção de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), os princípios assemelharam-se aos pressupostos das Diretrizes de 2015, agora com termos modificados, indicando que seus sentidos foram esvaziados.

Ao que tange à valorização profissional, tanto o Parecer N° 22 de 2019 quanto a Resolução N° 2 de 2019 mostraram evidências que a profissão docente não perfaz a opção de escolha de grande parte da juventude, o que, sob nosso entendimento, é aspecto nodal de luta da classe trabalhadora. A valorização docente entretecida ao aumento de renda, melhores condições do exercício da profissão, dentre outros, poderiam confluir em meios, inclusive para a constituição da autonomia, porém, o dispositivo legal não desenvolve questões primordiais como o piso nacional ou programas de destinação de verbas ou mesmo a ampliação de vagas em cursos de pós-graduação, na modalidade stricto sensu.

Ao referendar sobre a articulação entre formação inicial e formação continuada, a Resolução N° 2/2019 ponderou sobre esta segunda de maneira específica em alguns pontos deste dispositivo. Em contrapartida à associação, o CNE elaborou outro documento para tratar da formação continuada, consolidada na Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020. No que concerne ao princípio X, notamos que este aproxima sua ação aos parágrafos II e III da Constituição Federal e, sob a visão de Luiz Fernandes Dourado, ao ser entrevistado por Profor (Resolução [...], 2021) nos clarifica que

tais preceitos não são atendidos, haja vista o caráter altamente restritivo, não comporta esta conexão aqui colocada na Constituição Federal que é muito mais abrangente [...] outro aspecto é o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, quando olhamos para a 2/2019, com destaque aos art. X, XI e XIII, o que se fizermos uma análise, é quase uma retomada da perspectiva de currículo mínimo na formação de professores, porque metade da carga horária está nos conhecimentos específicos da BNCC (Resolução [...], 2021).

O art. 7° tratou dos princípios para a estrutura curricular dos cursos de formação inicial, dentre os quais ressaltamos:

- I – compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;
- VI – fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII – integração entre teoria e prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII – centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019, p. 4).

As Diretrizes de 2019 ao se conformarem aos moldes da BNCC tangenciam proposituras opostas à história da educação realizada pelas representações acadêmicas brasileiras e pelas Ciências Sociais, as quais percebem como estrutura curricular aquela disposta para atender as necessidades de formação de sujeitos que se constituirão docentes, mas também cidadãos(as) pertencentes a uma sociedade. Dito isso, a BNC-Formação ratifica típicos termos da reforma empresarial e de um novo *ethos*, no qual o indivíduo é protagonista de seu saber, pois como empreendedor de si, é capaz de ser autônomo de sua formação, o que na concepção de Evangelista, ao ser entrevistada por Affonso e De Lamare (2022, p. 161) são considerados

no campo do indivíduo e não no campo das relações coletivas ou das relações sindicais dentro da escola. [...] Considero que esses slogans são absolutamente falsos, procuram seduzir o professor, dando-lhe um ‘poder’ que de fato lhe está sendo retirado pela própria concepção pedagógica que dá sentido para essas formulações.

Embora a BNC-Formação estabelecesse a integração entre teoria e prática, o caráter praticista é assinalado diversas vezes, ora relacionado às competências a serem trabalhadas, ora relacionado à formação e sua obrigatoriedade de garantir a satisfação das necessidades do saber ensinar/saber fazer. Essa forma de perceber o currículo aponta, primeiro, para um pragmatismo que se contrapõe à pedagogia da práxis elaborada por Freire (2016), cujas premissas se comprometem com o imbricar da teoria e da prática e, em segundo para as características do professor reflexivo enunciado por Contreras (2012) em que planeja suas ações diante das circunstâncias de ensino e aprendizagem identificadas na prática cotidiana.

Ao observarmos os fundamentos da formação inicial expressos no art. 8º, foi possível notar que seus encaminhamentos demonstraram uma constância de paradigma, a exemplo disso, salientamos os seguintes incisos:

II – o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e

contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III – a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

V – avaliação como parte do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias (Brasil, 2019, p. 5).

Os fundamentos apresentados no art. 8º indicam medidas relacionadas aos novos rumos da educação formativa, delineada com os prospectos das metodologias ativas e tecnológicas, nos quais houve “a revalidação do discurso em torno da obtenção de habilidades e demais predicativos” (Souza, 2023, p. 133) que, em nossa perspectiva, se endereçam à constituição de uma autonomia outorgada, associada por Albino (2015) à produção textual das políticas educacionais, pois na visão da autora, esta direciona para uma responsabilização das ações docentes, vinculadas aos aspectos que priorizam as práticas na sala de aula.

A BNC-Formação, ao encadear a verificação das competências da BNCC à avaliação nos mostra uma padronização do ensino, a qual Freitas (2018) demonstrou ser um sistema articulado que atrela a base nacional aos diferentes segmentos do ensino, cujos resultados das avaliações são utilizados para mensurar o nível de aprendizagem. Baseados nos resultados, estes são utilizados com vistas a ranquear as instituições educacionais públicas pela sua “qualidade”, o que pode por um lado, resultar em processos de privatização ou, por outro lado, causar sua destruição.

Concernente à carga horária, o Parecer Nº 22/2019 a dispôs em grupos e estes, por sua vez, seriam destinados a trabalhar os conteúdos determinados pela BNCC, sendo:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado,

em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 23).

Sob esta perspectiva normalizada e diametralmente calculada, as Diretrizes de 2019 impele às instituições que destine grande parte de seu currículo às unidades temáticas da BNCC e aos conteúdos de cunho prático, cerceando a autonomia universitária e docente. Para Albino e Silva (2019, p. 150, grifo das autoras) os interesses do empresariado em relação ao campo educacional repercutem de forma incisiva nos currículos, assim “as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes ‘importantes’”, pois diante das exigências do mercado, os conhecimentos históricos, baseados nos conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, artísticos, dentre outros, dão lugar àqueles que possuíram maior presteza ao mercado de trabalho.

A avaliação enquanto instrumento específico de averiguação do desenvolvimento das competências, fora abordada no capítulo VIII da Resolução N° 2/2019, determinando em seu art. 23 que:

§1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe (Brasil, 2019, p. 11).

A instituição designada para realizar o sistema avaliativo dos(as) licenciandos(as) foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujas prerrogativas estariam em conformidade com a BNC-Formação e seria aplicada dentro de um prazo de dois anos de sua publicação.

Nessa conjuntura, a avaliação nas Diretrizes de 2019 está a serviço de um modelo prescrito e de controle do trabalho docente pela via da percepção de resultados e, desta feita, condiz com o que Lima (2015, p. 1342) afirmou como uma autonomia heterogovernada, em que “as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma

natureza estranha, hierárquica, externa e heterônoma, atribuindo-lhe o papel de objetos, mais do que o de sujeitos, da avaliação”. Sob esta ótica, compreendemos a avaliação numa ambiência estandardizada, na qual a autonomia e a participação daqueles(as) envolvidos(as) no processo ensino e aprendizagem se além ao papel de meros expectadores ou ainda, de executores das elaborações alheias ao conhecimento histórico e científico produzido pela humanidade.

As Disposições Transitórias e Finais delimitaram o prazo de dois anos para a implementação da BNC-Formação nas Instituições de Ensino Superior, percebendo também o período de três anos para a finalização da formação de professores a partir da Resolução Nº 2/2015.

3 CONCLUSÃO

O panorama traçado pelas Diretrizes de 2019 no campo das políticas educacionais brasileiras nos advoga para uma concepção de educação que remonta as Diretrizes de 2002, nas quais a centralidade do cumprimento das competências pelo currículo mínimo era percebida como o desenvolvimento deste campo e do alcance da qualidade. Com as eleições de 2018 e a vitória de Jair Bolsonaro houve não apenas a continuidade das políticas essencialmente capitalistas de cunho neoliberal, mas foi perceptível o acirramento e a produção de dispositivos legais consonantes a ações deletérias às políticas sociais e, por conseguinte, a esfera educacional, depreendida como área central e estratégica para a construção de concepções de mundo, de homem e de sociedade.

A BNC-Formação faz parte de um conglomerado de medidas legais que buscam também criar um novo conceito de cidadão, perspectivado sob o prisma do mundo tecnológico e de suas frenéticas transformações em busca de um mundo cada vez mais globalizado e sintonizado com fazer autônomo e criativo. Contudo, nesse prospecto imagético de cidadãos (as) exclui-se a coletividade, a totalidade e suas múltiplas determinações, para tornar vivo sujeitos individualistas e competitivos entre si, constantemente avaliados e sujeitados ao poderio mercadológico.

Ao longo desse estudo sobre as Diretrizes de 2019 não vislumbramos aspectos ou ações que nos conduzam a afirmar ser possível o desenvolvimento da autonomia ou da participação

docente, conforme nos elucidaram os autores estudiosos destes temas. Entretanto, a pesquisa nos evidenciou que a formação de professores(as) carece de uma política de Estado em que seja possível tornar perene a construção de uma sociedade com sólidas características, as quais, em nossa concepção, sejam de romper com os determinismos fatalistas da classe dominante que busca na classe dominada formas de mantê-la no poder e distante de uma conscientização política que a faça transpor tal posição alienante.

O movimento social que está proposto ao governo Lula, eleito em 2022, é a revogação tanto da BNC-Formação quanto da BNC-Formação Continuada, com o intuito da retomada das Diretrizes de 2015, as quais sinalizaram estar em sintonia com a luta das entidades e associações científicas por uma educação socialmente referenciada. Nesse direcionamento, o Movimento Revoga BNC-Formação constituído de representações da classe trabalhadora e acadêmica com o objetivo de mobilizar o CNE para que se concretize a revogação, tem realizado diversos eventos e endereçado documentos com assinaturas a este conselho e aguarda que semelhante ato seja executado.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Claudia; DE LAMARE, Flavia de F. Entrevistada: Olinda Evangelista. **LexCult**: revista eletrônica de direito e humanidade, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 155-166, 2022.

Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/621>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Autonomia curricular em enunciação política**: significações docentes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8677>. Acesso em: 25 maio 2021.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 7 abr. 2023.

ANPED; ANFOPE; FORUMDI. Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas. **Manifesto ANFOPE em defesa da formação de professores**. Brasília, DF: Anfope, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 8 set. 2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 6 set. 2022.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **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”**. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docm%20an&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-%20pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 22, 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: CNE, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?qu%20ery=LICENCIATURA. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 20 de set. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 373-393, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5850>. Acesso em: 2 maio 2023.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017. Disponível em:

https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139. Acesso em: 31 ago. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** Noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

EVANGELISTA, Olinda.; FIERA, Letícia.; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia:** mais mercado. Universidade à Esquerda, Florianópolis, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate->

[diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/](#). Acesso em: 09 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas e outros escritos. 1. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 29 jan. 2023.

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

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRV>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Potencialidades e limites da participação no federalismo brasileiro. *In*: CARNEIRO, José Mário Brasiliense; FREY, Klaus (orgs.). **Governança multinível e desenvolvimento regional sustentável**: experiências do Brasil e da Alemanha. São Paulo: [s. n.], 2018. p. 69-74.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 11 set. 2022.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed., Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q9bdyH8kWrQsYXGy9gqP8R>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2011.

LINO, Lucília Augusta. Meta 15 do PNE: formação de professores. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno (orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 55-57.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto de gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289>. Acesso em: 4 set. 2022.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública**: entre a teoria e a prática. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Pensar criticamente a formação docente no período pós-pandêmico. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 4, n. 8, p. 405-423, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/458>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FILHO, Heleno Araújo. Meta 17 do PNE: valorização do professor. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. p. 61-64.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. *In*: **Anais do IV Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação, 1997. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RESOLUÇÃO 02/2019: impactos na formação docente. Florianópolis: UFSC, 2021. 1 vídeo (64 min). Publicado pelo canal Profor UFSC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XSAw7iECLA>. Acesso em: 11 set. 2022.

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**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 314-341, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 8 set. 2022.

SOUZA, Mara Rubia Santos. **Políticas de formação de professores (as) e suas interfaces com o desenvolvimento da autonomia e da participação docente**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

TODOROV, Tzvetan. **O espírito das luzes**. São Paulo: Barcarolla, 2008.

Recebido em: 15/01/2024

Aprovado em: 10/05/2024

Publicado em: 30/06/2024



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.