

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA - PPGECCMat  
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA - FACET

LUCIENE SILVA PRIMO DE OLIVEIRA

BNC-Formação: As Paisagens Interpretativas Explicitadas em Periódicos  
Nacionais de Qualis “A” acerca da Formação de Professores/as de Ciências no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da  
Universidade Federal da Grande Dourados, como  
requisito obrigatório para obtenção do título de  
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.  
Orientadora: Prof (a) Dr (a) Vivian dos Santos  
Calixto

DOURADOS-MS  
2024

LUCIENE SILVA PRIMO DE OLIVEIRA

BNC-Formação: As Paisagens Interpretativas Explicitadas em Periódicos Nacionais de Qualis “A” acerca da Formação de Professores/as de Ciências no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.  
Orientadora: Prof (a) Dr (a) Vivian dos Santos Calixto

Dourados/MS, 16 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.a Dr.a Vivian dos Santos Calixto  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Prof.a Dr.a Adriana Marques de Oliveira  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Prof. Dr. Wallace Alves Cabral  
Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)

DOURADOS - MS  
2024

## Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48b Oliveira, Luciene Silva Primo De

BNC-Formação: As Paisagens Interpretativas Explicitadas em Periódicos Nacionais de Qualis "A" acerca da Formação de Professores/as de Ciências no Brasil [recurso eletrônico] / Luciene Silva Primo De Oliveira. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Vivian dos Santos Calixto .

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. BNC-Formação. 2. Pesquisa Bibliográfica. 3. Análise Textual Discursiva. 4. Ensino de Ciências. I. Calixto, Vivian Dos Santos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

## Folha de Aprovação



Ministério da Educação  
**Universidade Federal da Grande Dourados**  
PROPP - Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR LUCIENE SILVA PRIMO DE OLIVEIRA, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA".

Aos dezesseis dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às treze horas e trinta minutos, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"BNC-Formação: As Paisagens Interpretativas Explicitadas em Periódicos Nacionais de Qualis "A" acerca da Formação de Professores/as de Ciências no Brasil"**, apresentada pela mestrand Luciene Silva Primo de Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.ª Dr.ª Vivian dos Santos Calixto/UFGD (presidente/orientadora), Prof.ª Dr.ª Adriana Marques de Oliveira/UFGD (membro titular interno), Prof. Dr. Wallace Alves Cabral/UFSJ (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada aprovada. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 16 de setembro de 2024.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VIVIAN DOS SANTOS CALIXTO  
Data: 17/09/2024 18:11:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Vivian dos Santos Calixto  
Presidente/orientadora

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA  
Data: 17/09/2024 17:37:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Adriana Marques de Oliveira  
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** WALLACE ALVES CABRAL  
Data: 17/09/2024 17:14:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wallace Alves Cabral  
Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

## RESUMO

OLIVEIRA, Luciene Silva Primo De. **BNC-Formação: As Paisagens Interpretativas Explícitas em Periódicos Nacionais de Qualis “A” acerca da Formação dos Professores/as de Ciências no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Exatas e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

A presente dissertação assumiu como âmbito de suas ações o campo da formação de professores. Considerando esse âmbito inspiramo-nos por uma perspectiva política, potencializada pelo diálogo, no qual a nossa incompletude, a boniteza do saber-ser, se faz presente na construção do próprio conhecimento. Assim sendo, cabe ressaltar que a educação brasileira experimenta um conjunto de (de)formas curriculares propostas e implementadas na última década. Podemos destacar como marco temporal importante o processo de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/17, o Novo Ensino Médio (NEM). Ao nos desafiarmos a traçar um panorama histórico, sobre esses movimentos estruturantes de (contra)reforma contemporânea, na Educação Básica, que estamos vivendo, e para demonstrarmos nossa inquietação com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, conhecidas como Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), nos propusemos a compreender esse contexto complexo e multifacetado. Os construtos teóricos inerentes à formação de professores e ao currículo, assumiram papel fundantes no desafio de interpretar e analisar o contexto supramencionado, que constituiu-se como fenômeno investigado na presente pesquisa. Diante desse cenário, nossa investigação se caracteriza de natureza qualitativa com desenvolvimento de pesquisa bibliográfica. Como material empírico foram selecionados artigos vinculados as revistas de Qualis “A”, Quadriênio entre 2017-2020 na Plataforma Sucupira, considerando como descritores: BNC-Formação e DCN 2019. Deste processo foram mapeados 20 artigos, analisados mediante os pressupostos teórico/metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD). A análise do material empírico permitiu a emergência de treze categorias iniciais, que aproximadas mediante temáticas semelhantes, geraram duas categorias intermediárias e uma categoria final. Esse processo estruturou o metatexto, objetivo central da ATD. Como paisagens interpretativas desvelou-se a compreensão, mediante o comunicado nos artigos analisados, de que a BNC-Formação configura-se como uma política de formação anacrônica, intensamente criticada pela comunidade acadêmica e ancorada em pressupostos neoliberais.

**Palavra-chave:** BNC-Formação, Pesquisa Bibliográfica, Análise Textual Discursiva, Ensino de Ciências.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Luciene Silva Primo De. **BNC-Formação: The Interpretive Landscapes Explained in National Qualis “A” Periodicals about the Training of Science Teachers in Brazil. Dissertation (Master’s).** Faculty of Exact Sciences and Mathematics, Postgraduate Program in Science and Mathematics Teaching. Federal University of Grande Dourados, 2024.

The present dissertation assumed as the core of its actions the field of teacher education. Considering this scope, we were inspired by a political perspective, enhanced by dialogue, in which our incompleteness, the beauty of knowing and being, is present in the construction of knowledge itself. Thus, it should be noted that Brazilian education has experienced a set of curricular (de)forms proposed and implemented in the last decade. We can highlight as an important time frame the process of creating the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Law 13.415/17, the New Secondary Education (NEM). By challenging ourselves to draw a historical overview of these structuring movements of contemporary (counter)reform in Basic Education that we are experiencing, and to demonstrate our concern with the new National Curricular Guidelines for teacher training, known as the Base Nacional Comum for Teacher Training (BNC-Formação), we aimed to understand this complex and multifaceted context. The theoretical constructs inherent to teacher training and curriculum assumed a foundational role in the challenge of interpreting and analyzing the aforementioned context, which constituted the phenomenon investigated in this research. Given this scenario, our investigation is characterized by its qualitative nature, with the development of bibliographic research. As empirical material, articles linked to Qualis "A" journals from the Quadrennium 2017-2020 on the Sucupira Platform were selected, considering the descriptors: BNC-Formação and DCN 2019. From this process, 20 articles were mapped and analyzed using the theoretical/methodological assumptions of Discursive Textual Analysis (ATD). The analysis of the empirical material allowed the emergence of thirteen initial categories, which, when grouped by similar themes, generated two intermediate categories and one final category. This process structured the metatext, the central objective of the ATD. As interpretative landscapes, it was revealed, through the communication in the analyzed articles, that the BNC-Formação is configured as an anachronistic training policy, intensely criticized by the academic community and anchored in neoliberal assumptions.

**Palavra-chave:** BNC-Training, Bibliographic Research, Discursive Textual Analysis, Science Teaching.

## SUMÁRIO

<b>Primeiras palavras:</b> Foi na incompletude que respeitosamente permitiu-se a boniteza do saber-ser -----	08
<b>1.</b> O fenômeno da (contra)reforma no cenário educacional brasileiro -----	11
<b>2.</b> As tensões e disputas estruturantes acerca do contexto educacional -----	34
<b>2.1.</b> Formação de Professores -----	34
<b>2.2.</b> Currículo -----	46
<b>3.</b> Caminho Metodológico -----	56
<b>3.1.</b> Material Empírico -----	62
<b>3.2.</b> Análise Textual Discursiva -----	70
<b>4.</b> Metatexto: Horizontes compreensivos da BNC-Formação no sistema educacional brasileiro, ancorada no conjunto de competências e habilidades que se configura mediante a identidade docente -----	79
<b>4.1.</b> Percepções normativas ancoradas aos cursos de licenciatura frente à formação humana -----	80
<b>4.2.</b> Percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que contrapõem o papel da educação brasileira -----	104
<b>5.</b> Considerações Finais -----	144
<b>6.</b> Referências -----	147

## **PRIMEIRAS PALAVRAS: FOI NA INCOMPLETUDE QUE RESPEITOSAMENTE PERMITU-SE A BONITEZA DO SABER-SER**

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996, p. 136).

Para complementar o descrito na epígrafe, em que evidência a formação de professores como um processo inacabado e contínuo, propomos considerar essa prática a partir de uma perspectiva política potencializada pelo diálogo, no qual na nossa incompletude a boniteza do saber-ser se faz presente na construção do próprio conhecimento. Esse movimento é indispensável como o desenvolvimento do pensamento e reflexões que constitui o processo da formação de professores. Sendo assim, a necessidade de compreensão do processo educativo parte do conceito de problematização da ação docente no sistema educacional. Por fim, o desenvolvimento dos conhecimentos discentes se baseia na promoção da qualidade nas intuições de Ensino Superior, sobretudo, a orientação da produção científica no qual proporciona novos saberes, e, em pesquisas que contribuem de maneira significativa para a formação de professores e professoras no Brasil. Pensando nisso, a seguir discorro sobre a formação escolhida e quais intencionalidade de se ingressar em uma pós-graduação em *stricto sensu*.

Como professora e pesquisadora tenciono relatar minha trajetória até o presente momento. Sou formada em Pedagogia na Faculdade de Educação (FAED) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na cidade de Dourados no Estado de Mato Grosso do Sul (MS), entre os anos de 2015 a 2018. E para me aprimorar nos estudos, no ano de 2019 início uma pós-graduação no curso de Língua Brasileira de Sinais-Libras, ano seguinte no curso de Educação Especial, ambas na Faculdade Rhema Educação, presenciais, entretanto, ressalto que, no ano de 2020 vivenciamos os tempos de pandemia da Covid-19, portanto, conclui no formato Educação a Distância (EaD).

A faculdade em Pedagogia compreende a formação de educadores no alicerce da Educação Básica, deste inicia-se na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, mas, podendo também atuar na coordenação pedagógica e direção escolar. Todavia, vale ressaltar que as empresas privadas e instituições públicas

ofertam cargos nos quais o pedagogo pode estar inserido, pelo qual faculta a função gerenciar e administrar o setor empresarial com uma abordagem didática e de regência.

Em continuação ao curso de Pedagogia que se iniciou no ano de 2015, entretanto, quero lembrá-los neste mesmo ano a Universidade decreta greve, durante alguns meses não tivemos aulas presenciais e/ou online. E assim que, retornamos as atividades a caminhada de estudos foram tempos muitos desafiadores, até mesmo porque ser mulher, mãe, esposa e trabalhar fora, compôs minha tripla jornada no decorrer destes quatro anos. Cada momento foi único e marcante, vivenciei momentos de desespero, insegurança, o que me tomou pelo desejo de desistir, e ao mesmo tempo por prosseguir nos estudos. Sobretudo, as mais diversas situações me ocorreram durante este percurso acadêmico, no entanto, o desejo de ter o curso superior me fez lutar ainda mais e romper paradigmas. Recordo-me de uma amiga, que em seu discurso na colação de grau, dizia: “defino você: superação”. Sobretudo, esta palavra me descreve, esse caminho de ser universitária possibilitou-me o crescimento e desenvolvimento, que foram de grande importância para o crescimento intelectual, pessoal e humano. Neste sentindo, a capacidade e perseverança foram avanços significativos para a promoção que se estende na minha incompletude.

Portanto, se, a palavra superação fora meu alicerce, idealizei a mim o desafio de ir além dos conhecimentos já adquiridos, e, no ano de 2019, decido ingressar como aluna especial no Programa de mestrado em Educação na FAED/UFGD. A partir disso, o desejo de ingressar como mestranda só aumentou, fiz a inscrição, mas não fui classificada para o programa de mestrado em Educação. Então, no ano de 2021 resolvi novamente me inscrever para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* no Ensino de Ciências e Matemática na FACET/UFGD. Contudo, só no ano de 2022, fui classificada. O início de mais uma etapa, ser aluna no Programa de Pós-Graduação do mestrado de Ensino de Ciências e Matemática/PPGEMat. Confesso que foi uma experiência maravilhosa, mas ao mesmo tempo ocorreu receio, já que, conheci a orientadora no primeiro encontro do Programa, neste momento compreendi que agora era mestranda do PPGECMat.

Como professora/pesquisadora da/na Educação Básica compreendo a necessidade de uma formação que elevasse o meu nível de conhecimento, ou seja, entrar no mestrado me possibilitaria ganhos significativos no estudo na/da reforma do contexto educacional, e, é necessário pensar que a formação é contínua, portanto, a promoção de novos saberes é um processo contínuo. Sobretudo, não que seja despreziosa, mas, a titulação de mestre é promissora e oportuna, além disso, abre portas e alavanca a carreira

profissional, com oportunidades de pontuação nos concursos e processos seletivos. E com isso não menos importante contempla no que diz respeito a remuneração salarial.

Considero que é de grande importância ser estudante de mestrado, em especial porque me oportuniza reflexões como: pensar a pesquisa como importante para a comunidade científica; refletir sobre a atuação enquanto formadora; ação pedagógica no ambiente educacional; ter a sensibilidade na mediação no/do ensino e aprendizagem; a compreensão da relação professor-aluno; visão ampla do contexto educacional; olhar crítico na didática pedagógica; a criticidade na teoria-prática; a capacidade e potencialidade da pesquisa; a problematização necessária para a formação continuada de professores e professoras. Essa compreensão de especialização em nível de mestrado oportunizou a mim, dedicar-me nas fundamentações teóricas de maneira que, a transformação e mediação para o ensino em sala de aula, no fazer pedagógico, reflexão na ação pedagógica como professora da Educação Básica no sistema de ensino público. Entendo que, é de suma relevância o desenvolvimento e construção de um novo saber dos quais os conhecimentos e habilidades ainda não adquiridos por mim. Diante disso, penso que as vantagens e oportunidades da pesquisa se referem a não estar à mercê desse sistema da prática inalterado do cotidiano ainda presenciado por alguns colegas, e promover a mim um crescimento profissional, intelectual e especialmente humano.

Mais adiante, venho à busca de compreender essas nuances estabelecidas na Educação de Ensino Superior, desde a omissão de um conjunto de saberes importantes, até os retrocessos implementados nas escolas públicas mediante as reformas curriculares. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) e os agentes educacionais das empresas privadas aliados em suas ideologias utilizaram-se das redes de comunicação para anunciar o Novo modelo de Educação implementada pelo atual governo. Entretanto, as várias reformas do sistema educacional brasileiro, que nos provocam reflexões pertinentes com relação a esse novo para a Educação Básica e a Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas, precisamente dos cursos das Ciências da Natureza. Nesse ínterim, nossa proposta se relaciona em compreender este cenário, mediante os capítulos seguinte. Para compreender esses movimentos de reforma, foram instaurados um número significativo de documentos normativos, o que gerou impactos que contrastaram com os progressos e retrocessos da base estabelecida nas escolas públicas brasileiras. O que me provocou a pensar e questionar essas nuances acerca dos documentos normativos para o Ensino de Ciências da Natureza e a compreensão interpretativa expressa nos Periódicos considerados de Qualis A.

## **Capítulo 1: O FENÔMENO DA (CONTRA)REFORMA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 1996, p.110).

A educação brasileira experiencia, nos últimos anos, um conjunto de (de)formas curriculares que têm sido elaboradas e operacionalizadas na última década. O engendramento curricular, proposto por um número significativo de documentos normativos, tem gerado impactos em diferentes escalas no contexto educacional. Ao nos desafiarmos a delinear um panorama histórico, acerca desses movimentos estruturantes de (contra)reforma contemporânea que estamos vivenciando, podemos selecionar como marcador temporal relevante, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/17, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio (NEM). No que tange o histórico de documentos normativos brasileiros, vale ressaltar que se constituem como mais expoentes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Mediante o exposto, compreendemos como relevante destacar que esta (de)forma tem como uma de suas zonas temporais influentes o período vinculado ao governo Michel Temer, que com o apoio das instituições privadas no ano de 2017, converte a medida provisória nº 746, de 2016 em Lei, o que culminou na Lei nº 13.415/2017, o NEM. A Lei supracitada e a BNCC se configuram como estratégias utilizadas na intencionalidade de incorporar no ensino o foco central do preparo para o mercado de trabalho. Acerca disso, mas adiante elucidamos esse movimento considerando um período anterior ao do (des)governo de Michel Temer.

Em nossa análise, a implementação da (de)forma curricular supramencionada oportuniza um cenário de defasagem do acesso ao conhecimento pelos estudantes, nuance estabelecida por meio da omissão de um conjunto de saberes importantes. Nessa conjectura o currículo que compõe este sistema universal, ou seja, para todo o território brasileiro, se articula com a intencionalidade da incorporação de uma perspectiva neoliberal da Educação. Além disso, as lacunas deste movimento curricular se tornam mais explícitas quando analisamos algumas zonas, tais como: o aumento progressivo da carga horária anual do Ensino Médio, sem o preparo e o investimento necessários e

coerentes para com esse processo; a possibilidade de oferta da Educação à Distância, sem a devida estrutura e/ou controle de qualidade; a falsa ideia de flexibilidade curricular, por meio da oferta dos itinerários formativos; a incorporação de uma perspectiva distorcida do ensino profissionalizante; além da retomada do debate em torno da inserção de profissionais com notório saber no contexto educacional (CALIXTO, 2023).

Nesse ínterim, nos ancoramos em construtos elaborados por Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. (2020) que nos provocam a reflexões significativas por meio de um conjunto de críticas em relação ao processo de elaboração da BNCC, em contraste com os avanços e retrocessos da base estabelecida nas escolas públicas. Sobretudo, conceituam que os agentes empresariais das fundações, juntamente com os integrantes do MEC, utilizaram-se de propaganda para anunciar e promover a versão da BNCC em nível nacional, entre os anos 2016 e 2018, e por meio disso tencionaram solidificar uma percepção de que seria a salvação para os problemas da Educação e atenta as demandas da juventude. Para além do exposto, é pertinente mencionar a retomada da pedagogia das competências, em especial na BNCC, que no transcorrer da elaboração e (re)elaboração das suas versões foi tomando proporções cada vez maiores. Segundo Cássio e Catelli Jr, (2020, p. 2) “a terceira versão adotou como fio condutor a pedagogia das competências, defendidas pelos integrantes do Ministério da Educação entre 2016 e 2018”.

Nesse cenário, há um deslocamento dos focos correlatos aos processos de ensinar e aprender que abandonam a perspectiva política e coletiva e incorporam nuances neoliberais, vinculadas a mensuração de capacidades individuais. Como mencionado por Cássio e Catelli Jr (2020, p. 2) nas versões finais da BNCC há “um deslocamento político de um projeto coletivo de educação transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações)”. Além disso, em sua versão final não se incorporou as discussões e participação da comunidade em seus diferentes setores, desconsiderando os processos dialógicos anteriores. À vista disso, a terceira versão homologada da BNCC se alicerça em uma avaliação internacional, ou seja, modelo padronizado, e com isso banaliza os conteúdos do programa de governo com a distribuição de livros didáticos, que também se configura contraditório à realidade das escolas públicas. Ao realizar uma análise comparativa das versões da BNCC, Maurício Compiani (2018), propõe a organização de duas dimensões/abordagens, a versão democrática e do golpe. Nas suas palavras

Há muitas diferenças entre as versões, talvez a principal diferença entre a versão aprovada pelo CNE e a anterior que teve o seu processo de

construção interrompido pelo golpe de estado, é que esta, ao envolver um grande grupo de pesquisadores das universidades e professores da rede de ensino básica brasileira e pelo processo interno e externo (ampla consulta nacional) desse grupo ter havido muito diálogo com seus diversos conflitos, a sua última versão reflete e refrata os avanços teórico-metodológicos atuais, no Brasil, na área de ensino e pesquisa de Ciências da Natureza; vou nomear essa versão como **versão democrática**. Aquela, a **versão do golpe**, como vou discutir estruturou-se com um forte embasamento cognitivista nos referenciais da taxonomia de Bloom (COMPIANI, 2018, p. 94, grifo nosso).

O mesmo autor, em pesquisa distinta, argumenta que a versão homologada da BNCC, no contexto do Ensino de Ciências, se ancora em uma perspectiva cognitivista dos processos de ensinar e aprender, em especial na proposta da taxonomia de Bloom, em seus primeiros ensaios. Compiani (2023, p. 92) assinala que os eixos formativos, que eram estruturantes dos objetivos de aprendizagem, da versão democrática “[...] foram substituídos por eixos formativos muito específicos e relacionados ao ensino de ciências por investigação que orientaram os objetos de conhecimentos e suas habilidades, que foram organizados com a concepção cognitivista da taxonomia de Bloom, ou seja, concepções educacionais muito diferentes entre as duas versões”.

Segundo Compiani (2023) a versão final da BNCC, em sua característica anacrônica, resgata inúmeros equívocos históricos, retomando o discurso de habilidades e competências, e perspectivas ultrapassadas da/na taxonomia de Bloom. A redação da versão atual, de nenhuma maneira foca no direito educacional, conseqüentemente, retifica e banaliza as habilidades no que concerne a aprendizagem deste sujeito. O que se opõem ao argumento proposto por Compiani, em especial quando discorre que “os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, políticos e estéticos, devem orientar e subsidiar a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares” (2023, p. 96). Entretanto, a versão recente da BNCC não reflete o direito à aprendizagem e o desenvolvimento no/do componente curricular como sujeitos de direito.

Diante do exposto, quando direcionamos nossa análise para o campo do Ensino de Ciências da Natureza, ou seja, do aprender Ciências e sua finalidade para educação nas escolas públicas, que tem por objetivo desvelar um novo olhar sobre a Ciência e o mundo, outras nuances problemáticas afloram. O epistemicídio da área de Ciências da Natureza, por meio da redução da carga horária da formação geral, dificulta o desenvolvimento do letramento científico em Ciência e explícita o seu desdém para com essa nuance. Diante disso, os professores e professoras de Ciências das escolas públicas precisam organizar-

se em movimentos de discussão e estudo para promover a construção de um currículo que valorize e atribua importância acerca das propostas pedagógicas no/do Ensino de Ciências no contexto da educação básica.

Com relação as análises da/na área de Ciência da Natureza (CN), da BNCC em sua versão final, nos parece consenso entre os pesquisadores o fato de este documento normativo se estrutura por um movimento de retrocesso da educação e do ensino e aprendizagem na CN como ressaltam Franco e Munford (2018). Os autores elucidam que sobretudo “algumas dessas estratégias nos parecem temerosas por estarem fortemente relacionadas a ameaças à própria natureza do conhecimento científico e ao ensino de conceitos centrais desse campo disciplinar” (FRANCO e MUNFORD, 2018, p. 161-162).

Essa preocupação, e sinal de alarme, se intensifica quando analisamos outros documentos normativos propostos, em nosso cenário contemporâneo, tais como os apresentados pelo Partido Social Cristão (PSC), como o Projeto de Lei (PL) nº 309 de 2011 que propõe a alteração do art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país; o PL nº 8099/2014, que versa sobre o apensamento no Projeto anterior, da inserção na estrutura curricular das Redes Pública e Privada de Ensino, conteúdos sobre Criacionismo; e o PL nº 5336/2016, que dispõe acerca do acréscimo de um parágrafo 10 ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, para incluir a "Teoria da Criação" na base curricular do Ensino Fundamental e Médio.

Esse cenário, complexo e multifacetado, negligência a abordagem de aspectos correlatos a dimensões importantes como as sociais, culturais, econômicas e de constituição das identidades dos alunos. Nesse escopo a BNCC, interpela diretamente na área de CN e em outras, quando há omissão de tais conhecimentos, ou seja, questões de gênero, religião entre outras.

Autores como Franco e Munford (2018) ressaltam, a partir de suas análises, que as mudanças ocorridas entre a primeira e a terceira versão da BNCC, afloram preocupações com relação aos conteúdos organizados, em especial acerca da limitação de conteúdos e da impossibilidade de transformação social. Além dos conteúdos reduzidos, evidencia-se no prescrito da base, em sua terceira versão, o aumento quantitativo das habilidades, todavia, considerando estas como mais importantes do que os conteúdos em si. Essa mudança da terceira versão em nenhum momento compreende elementos potenciais, ou seja, não contribui para o ensino das ciências, de maneira que,

o desenvolvimento para a prática e autonomia do professor seja contextualizada dentro da sala aula.

Neste mesmo desafio de pensar o impacto desses normativos para o ensino na área Ciência da Natureza, nos propusemos a dialogar com Martins (2018, p. 689), que discorre “mas a questão que envolve meu desconforto é um pouco mais profunda e delicada: justamente por ser um “registro histórico”, creio que o Editorial silencia a respeito de nuances do processo de elaboração da BNCC que, a meu ver, são pertinentes de serem apontadas”. A preocupação com o silenciamento na elaboração de um documento normativo é válida, entendendo da grandeza e importância do documento para o sistema educacional brasileiro. Portanto, a BNCC é um documento normativo de registro histórico na Educação Básica. Diante disso, a sua implementação ocasionou desconforto para o autor, mas não restringe-se ao mesmo e estende-se a comunidade científica, ao fazer seu apontamento “podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado” (MARTINS, 2018, p. 697), portanto, se mostrou totalmente ao contrário da versão anterior que se encontrava ainda em processo de elaboração.

Apesar da enxurrada de críticas, vinculadas a análise crítica do que estava posto e determinado nos documentos que compõe a (de)forma em pauta o governo, da época, segue a lógica de implementação e operacionalização no sistema político. Nesse escopo Saviani (2020, p. 12) argumenta

No entanto, o governo, em lugar de levar em conta a avalanche de críticas que obrigaria a uma revisão, senão a uma reversão da orientação impressa à reforma, vem adotando a postura contrária. Ignora as críticas e lança uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação tentando iludir a população ao passar a ideia de que se trata de uma reforma baseada em amplo diálogo e que conta com o apoio de 72% dos estudantes do Ensino Médio.

Nesse ínterim, a segunda versão elaborada em consonância com os diálogos estabelecidos com distintos representantes, como professores de escolas públicas municipais e estaduais, pesquisadores das universidades públicas, foi sendo progressivamente abandonada. Infelizmente, uma fatalidade ocorrida no ano de 2016 na política brasileira, de ataque a democracia, provocou mudanças na estrutura das lideranças no MEC, e conseqüentemente, nas medidas tomadas para a implementação da BNCC, que passaram a ter influências de grupos exclusivos ligados ao desgoverno. Em consonância para com o exercício realizado até aqui, que tenciona contextualizar o

fenômeno das (de)formas contemporâneas, não podemos ocultar do debate a discussão em torno da reforma do, dito, NEM. O NEM se torna Lei, 13.415/2017, mediante a conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Destaca-se que esse período se vincula ao mesmo interstício temporal supracitado, no qual a democracia foi atacada e experienciamos o que Saviani (2020) denomina de golpe jurídico-midiático-parlamentar.

A proposta do NEM, que se efetivou por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, está, em desacordo com o disposto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), gerando um conjunto de alterações na mesma, e tem impactado de maneira nefasta o funcionamento das escolas, em especial as públicas. Nesse ínterim, Saviani (2016), ao realizar uma investigação acerca das alterações na LDBEN, entre os anos de 1997 e 2015, destaca que houve cerca de trinta e nove Leis que propõe alterações na mesma. Considerando essa paisagem constrói o seguinte panorama: uma em 1997; duas em 2001, três em 2003; uma em 2004; duas em 2005; quatro em 2006; duas em 2007; seis em 2008; cinco em 2009; uma em 2010; duas em 2011; duas em 2012; uma em 2013; três em 2014 e quatro em 2015 (Saviani, 2016). No entanto, as alterações na LDBEN não cessaram, segundo Calixto (2023, p. 88) a Lei 13.415/2017 determina a reorganização das seguintes nuances

i) altera a redação do artigo 24, determinando o aumento da carga horária anual do Ensino Fundamental e Médio; ii) altera a redação do artigo 26, abordando questões correlatas ao ensino da arte, língua inglesa e acerca da BNCC; iii) propõe o acréscimo do artigo 35-A, que trata das áreas de conhecimento vinculadas a BNCC e especifica um conjunto de questões pragmáticas correlatas a sua operacionalização no currículo; iv) altera o artigo 36 estabelecendo que o Ensino Médio será regido pela BNCC e estabelece normas para a incorporação do itinerário formativo aos currículos, além de versar acerca de questões correlatas a formação com ênfase técnica e profissional em suas nuances operacionais e burocráticas, como por exemplo aquelas correlatas ao estabelecimento e firmamento de convênios; v) altera o artigo 44, deixando explicitada a vinculação do processo seletivo da educação superior as habilidades e competências da BNCC; vi) propõe a alteração do artigo 61, inserindo o debate e possibilidade da atuação de profissionais a partir do espectro do notório saber; vii) altera o artigo 62, condicionando a alteração dos currículos dos cursos de formação de professores e adequação dos mesmos a incorporação de debates em torno da BNCC.

Das nuances problemáticas, correlatas a Lei do NEM, podemos mencionar: o aumento da carga horária; Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral; Itinerários Formativos; Alterações na LDB; Educação a Distância; Ensino Profissional e Notório Saber. Essas alterações excluem o ensino da arte e língua inglesa o que ocasiona

a diminuição das disciplinas alterados no Art. 26. Diante disso, compreendeu-se na área de conhecimento o acréscimo para o Ensino Médio de maneira que estabelece o tempo integral que se organizar no itinerário formativo os cinco campos previstos no Art. 36 como: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da natureza; IV – Ciências humanas; e V – Formação técnica e profissional.

Neste sentido, a Lei nº 13.415/17, ou seja, o dito NEM, que se trata da conversão da Medida Provisória nº 746 a Lei, chega como prescrição as instituições públicas e privadas, sem qualquer formação prévia para as Secretarias de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, órgãos responsáveis pela oferta para este nível de ensino, conforme estabelecido pela LDB. Portanto, fica evidente o quanto esse desgoverno se caracterizou como autoritarista, o que corrobora a pensarmos em tempos de ditadura militar. À vista disso, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, que dispõem a Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, mesmo com sua aprovação modificou sua composição do Fórum por intervenções arbitrárias e, além disso, sem consulta pública das entidades legais. Ainda assim, cabe testificar o autoritarismo, quando se faz presente um movimento nas escolas públicas como a “escola sem partido”, estratégia astuta e de hipocrisia para com as instituições escolares, já que, no qual nos referimos a chamá-lo de “lei da mordaza”. O silenciamento/ocultamento da Ciência como parte obrigatória para os estudantes das escolas públicas, nada mais é do que a negação de um ensino de qualidade e equidade nas instituições públicas que atendem a comunidade mais vulnerável economicamente. Acerca do debate em torno da Educação em Tempo Integral, proposta na Lei 13.415/2017, Saviani (2020, p. 12) salienta que

Efetivamente, em lugar de educação integral para todos, apenas se promove uma vitrine para efeito demonstração reduzido a pequenos grupos, uma vez que, ao regulamentar o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral o MEC limitou a no máximo 30 escolas por estado. Ora, trata-se de um número extremamente reduzido quando se considera, por exemplo, que o Rio Grande do Sul tinha 1.200 escolas estaduais de nível médio, em 2016, e o estado de São Paulo, em 2003, 3242 escolas.

Ante o exposto, cogitamos argumentar e aglutinar ao debate a compreensão de que a escola em tempo integral potencializa a evasão e a segregação, uma vez que impossibilita o acesso do aluno trabalhador nesse espaço.

As mudanças no ensino médio, implementadas por meio dos documentos supracitados, acarretaram um conjunto de críticas por parte do Fórum Nacional de Educação, que emitiu em nota pública os seguintes pontos negativos: não trata de

questões basilares da Educação e do seu sistema; empobrece a formação; torna obrigatório o ensino de língua inglesa; aborda no campo da formação técnica e profissional; determina o cumprimento de exigências curriculares e pressão local de grupos interessados no sistema de ensino; potencializa o desmonte da meta 15 da Lei nº 13.005/14 com atuação de profissionais com notório saber; propõe o itinerário formativo com formação para o trabalho, implanta a Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral; estabelece o apoio financeiro que possibilita as condições que se caracteriza como modelo previsto pelo Ministério de Educação; os recursos realizado anualmente de acordo com o valor único por aluno; o silêncio com relação ao acesso da educação como direito aos estudantes, entre 15 e 17 anos, que estudam e trabalham ou apenas trabalham (SAVIANI, 2020).

Posto isso, a sequência do desmonte se instaurou, promovendo o discurso e o falseamento de uma educação igualitária, em que, os estudantes têm a flexibilidade e autonomia de escolha no componente curricular do itinerário formativo, uma formação técnica tendo em vista a garantia do trabalho, assim que, posteriormente concluir o ensino médio, a carga horária como pretexto de qualidade de ensino e aprendizagem. Diante disso, Saviani (2020) evidência

Nessas circunstâncias a classe dominante já não consegue mais ser dirigente, ou seja, vai perdendo sua capacidade hegemônica, não conseguindo obter o consenso das demais classes em torno da legitimidade de seu domínio. Ocorre, então, o acirramento da luta de classes. Não podendo se impor racionalmente, a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas no plano da sociedade civil que envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação promovendo uma verdadeira lavagem cerebral (SAVIANI, 2020, p. 12).

Ao longo do tempo fica evidente que a classe dominante vem perdendo a capacidade hegemônica, antes fixada e legitimada nas demais classes, entretanto, as classes dominantes buscam mecanismos como forma de imposição para que envolvam boa parte da sociedade civil. Não obstante, promovem meios como planos de melhoria na educação, justificando que a educação precisa de reformas curriculares, sendo assim, exibindo a medida provisória que se efetiva em Lei como a salvação para a educação dos estudantes jovens e adolescentes. Com isso, corrobora para uma “lavagem cerebral”, apresentando e divulgando sua nova maneira de ensino, mas em suas entrelinhas massifica o ensino/aprendizagem que se desvela contraditório a realidade, a vivência e experiência do sujeito. Com base neste movimento de (contra)reforma ponderamos a

discursar com autores que fomentam esse diálogo sobre a medida provisória, que fora convertida em Lei, nesse ínterim, autores Lima e Maciel (2018, p. 4) sinalizam que

Com um discurso moralista e oportunista contra a esquerda e com ampla base no Congresso Nacional, o governo golpista aprofundou o ajuste fiscal e prometeu asfixiar gastos primários, reformando suas bases jurídicas. O grau de institucionalidade e de amplitude dos direitos sociais — estes considerados caros pelas elites — passou a ser revisto, pois eram ações que ameaçavam a viabilidade da aritmética do superávit fiscal, para o qual o “gasto<sup>3</sup>” social é menos importante que os interesses do capital parasitário.

Fica evidente a intencionalidade da direita para com os direitos sociais logo após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, partindo daí se configura um movimento em favorecimento próprio de setores neoliberais e neoconservadores em desvalorização as questões sociais como a educação, saúde e assistência social, com o objetivo de economizar nos recursos públicos. Contudo, os gastos passaram a ser revisados com amplitude de menor importância aos direitos sociais, especificamente na educação brasileira. Em consideração a isso os autores Lima e Maciel (2018) salientam que os ensaios impostos pelo governo sobre a saúde, educação e assistência social justificam-se pelo desprezo a qualidade de vida, especificamente quando se trata da educação, cultura e tecnologia, nos quais são impossibilitados já que os cortes e a reforma do NEM compreendem outro viés político.

Os autores acentuam que no decorrido da conjuntura política no Governo Temer, os procedimentos imediatistas desconsideraram os serviços públicos já realizados, e, as demandas históricas ainda não plenamente atendidas, logo, carecendo de expansão quantitativa. Portanto, evidenciam os impactos na saúde, educação, moradia e assistência social no qual desconsideram o resultante do crescimento da população brasileira, e especialmente no que se refere aos jovens quando aos níveis de educação, cultura e tecnologia. Todavia, a Educação Básica é direito constitucional a toda a população entre 15 e 17 anos, sobretudo, para aqueles que não tiveram acesso a idade certa (LIMA e MACIEL, 2018).

Com relação a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, uma juventude ainda imatura e insegura, que permeia entre as dúvidas e incertezas de qual caminho trilhar assim que concluírem esta etapa, mas que, sobretudo, compreende que a decisão de continuar ou não nos estudos é um passo importante, torna-se presa fácil mediante aos slogans disseminados pela (de)forma imposta. O que percebemos como intencionalidade culmina na formação de mão de obra barata; a escolha de componente curricular sem ter

a consciência e perspectiva de ingressar no ensino superior; liberdade de escolha que na verdade não se aplica nas escolas.

Conforme Lima e Maciel (2018, p. 9) delineiam “com uma série de disciplinas e componentes curriculares obrigatórios, o ensino médio reúne extenso conjunto de conteúdos que deve consolidar o ensino fundamental e permitir o prosseguimento dos estudos no ensino superior”. Vejamos que as nuances de um novo conjunto de componentes curriculares frente a necessidade de reformas são favoráveis, mas, é imprescindível que ocorra uma discussão do MEC juntamente com a comunidade científica, os estudantes do ensino médio, os professores e professoras, para dialogar acerca de quais disciplinas e componentes curriculares realmente agregaram conhecimento, produzir ciência e que esteja o mais próximo de sua realidade.

Acerca da implementação da política de fomento as escolas de tempo integral, estabelecida pela Lei do NEM, Lima e Maciel (2018, p. 6), destacam

No que se refere propriamente à reforma do ensino médio, a medida provisória n. 746/2016 trouxe à tona, em seu artigo 5º, o tema da educação em tempo integral, porém, embora seja objeto também do artigo 34 da LDB e da Meta 6 do PNE 2014-2014, ao ser tratada no documento em análise, não foram definidos meios, garantias ou obrigações do Estado, sistemas de ensino e escolas para viabilizá-la. Segundo Simões (2016), “a medida provisória não estabelece prazo e o seu enunciado não tem nenhum impacto imediato”, apenas “caracteriza uma intenção já prevista no PNE”. A ampliação do tempo integral no ensino médio foi mantida na lei n. 13.415/2017, alterando, assim, a LDB, estipulando que em um prazo máximo de cinco anos, a partir da edição do PNE, todo o ensino médio deverá ter sua carga horária ampliada para 1.400 horas anuais, o que eleva a carga horária diária atual de quatro para sete horas.

A Lei nº 13.415/2017, o NEM, determina a implementação da BNCC, que prescreve a criação do currículo referência de maneira a culminar nas instituições públicas e privadas, além disso, todo o âmbito educacional incluindo a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esta reforma tem se delineado como um exercício complexo e desafiador tanto para os (as) professores (as), quanto para os gestores, estudantes e todo o corpo escolar nas escolas públicas. Sobretudo, pelo fato do novo currículo implementado na instituição escolar se compreender por um ensino contraditório a realidade, a vivência e experiência do estudante, conseqüentemente, a maneira que está proposto o ensino coincide com o distanciamento e nega a realidade do sujeito. Contudo, compreendemos que o ensino anteriormente aplicado não fora dos melhores, e que claramente precisava-

se ser reformulado, além disso, a necessidade de se construir um novo currículo no contexto escolar que atendesse alunos em sua subjetividade era necessário e preciso.

Vale ressaltar, que conforme a Lei 13.415/2017, a implementação dessa reforma proporcionou descontentamento com relação os estudantes do Ensino Médio, já que, saíram prejudicados no que diz respeito a questão financeira, em virtude de ser um ensino em tempo integral em algumas escolas brasileiras, os estudantes para complementar a renda familiar trabalham no contraturno. Á vista disso, o ensino em tempo integral ofertado aos estudantes em situações vulneráveis, que ao se deparar com o tempo estendido no ambiente escolar compreende a dificulta sua atuação no mercado de trabalho, em casos de necessidade o estudante ausenta-se da escola para trabalhar, o que, conseqüentemente, intensifica a evasão escolar.

Nesse ínterim, a ampliação da carga horária, de acordo com o NEM, culmina com a proposição de componentes curriculares vinculados ao Itinerário Formativo, que de maneira majorante não promovem conhecimentos necessários, o que o torna irrelevante no ensino/aprendizagem. O aumento da carga horária é um problema aos adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos, pois, são responsáveis em suprir suas necessidades pessoais e alguns casos a de seus familiares. Sobretudo, a ampliação prevê tempo integral em algumas escolas brasileiras, se comparando as questões socioeconômica dos estudantes que vivem em situações de vulnerabilidade realmente a ampliação é uma das principais demandas a ser analisada.

Lima e Maciel (2018) salientam que o Estado tem como responsabilidade fornecer a rubrica orçamentária para as escolas estaduais dos municípios. Como órgão competente não deveria facultar a ampliação e reformas das escolas para atender esses estudantes às Escolas, em especial quando consideramos a inexistência de recursos e estruturas mínimos como: sala de tecnologia, internet de boa qualidade, laboratórios, biblioteca, banheiros adequados para as necessidades dos estudantes, alimentação, dentre outros. De modo que, a estrutura do colégio deve estar adequada e funcional para receber esses estudantes que ainda em sua fase de imaturidade e incertezas precisam de ajuda e respaldo em suas escolhas futuras.

Contudo, outro movimento preocupante, com relação aos estudantes, logo no começo do NEM está associada a imaturidade, ou seja, com pouca idade devem decidir em qual componente curricular do itinerário formativo escolher para complementar a carga horária. E terem que ainda tão jovens e imaturos escolher um componente curricular que promova tais conhecimentos, sendo os mesmos para auxiliar ou não na escolha em

prosseguir com estudos. Esse aspecto de imaturidade é um fator, que pode prejudicar e/ou desmotivar este estudante ao acesso para o ensino superior.

Todavia, a implementação no currículo brasileiro conforme o dito NEM, constitui-se no ensino voltado para o mercado de trabalho e no empreendedorismo, uma vez que, ainda imaturos encontram-se imersos neste contexto econômico, infelizmente, o problema com relação aos estudantes trabalharem e ter uma renda mensal, inabilita a continuidade nos estudos, ou seja, o ensino superior. Em conformidade com o discutido até então Lima e Maciel (2018), apresentam dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que o autor Toledo (2017), argumenta sobre a proposta do itinerário formativo se tratar de uma falácia, tendo em vista que o sistema educacional não comporta essa demanda em termos de estrutura física, orçamentária e de pessoal o que contrapõem a qualidade do ensino.

Discutindo essa questão com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Toledo (2017) argumenta que atualmente somente 15,7% dos municípios têm condições de ofertar os cinco itinerários formativos, o que demonstra a falácia propagada pelo governo de que os jovens poderão escolher o itinerário que quiser cursar, quando na verdade serão obrigados a estudar o que o município em que residem tiver condições de ofertar (LIMA e MACIEL, 2018, p. 17).

Embora o itinerário formativo seja interessante na proposta curricular, precisa ser analisado e avaliado, pois compreende-se que demonstra pouca atratividade e opções aos estudantes, ou seja, o currículo apresenta apenas o mínimo, em termos de oferta, e com essa proposta percebe-se que a flexibilidade e autonomia incluída nos documentos normativos configura-se como uma inverdade. Se os documentos têm frisado que o estudante tem a flexibilidade da escolha do componente curricular no itinerário formativo porque então oferta-se o mínimo? Ou seja, oferta como alternativas, nos remete a concluir que, o sistema de ensino delimita para os estudantes os conhecimentos necessários como promoção para a criticidade, sobretudo, incluídos e organizados no currículo como “diferentes arranjos” no sistema educacional. Portanto, o termo “diferentes arranjos” ofertados nas instituições de ensino não existe referência na LDB. Á vista disso, compreende uma ruptura no ensino e aprendizado dos estudantes do NEM nas escolas públicas, em outras palavras não há qualidade e equidade no ensino pleno deste educando. Como discorrem Lima e Maciel (2018, p. 13):

No entanto, essa mesma lei, de forma contraditória, em seu artigo 35-A, afirma que a formação básica comum definida pela BNCC deverá incluir estudos e práticas relacionados a essas disciplinas. Quanto a esse

aspecto, há que se ponderar o que significa tomar a BNCC como referência para a organização da formação básica comum, pois o documento na verdade não passa de um conjunto de prescrições de conteúdos e nem sequer contempla os princípios gerais necessários para uma formação integral, tão necessária a essa etapa de ensino, limitando, assim, parte do ensino médio a um receituário de conteúdo.

Além disso, a terceira versão da BNCC, apresentada pelo MEC em 6 de abril de 2017, excluiu temas essenciais para a discussão nas diversas áreas de conhecimento, tais como questões relacionadas ao debate de gênero, efetivando, de forma travestida, a consolidação de uma “escola sem partido”, dispensando, assim, a aprovação do projeto de lei n. 867/2015, que tentava abolir da escola debates sobre gênero, raça, etnia, diversidade, entre outros.

Segundo a compreensão dos autores a formação básica e as práticas que se situam com relação as disciplinas devem definir o contexto da BNCC, entretanto, está contraditória com artigo 35-A, pelo simples fato de que a BNCC é uma prescrição e uma referência para organizar conteúdos que contemple princípios gerais, e, é nesse ínterim que compreende a contradição da BNCC. Visto que esta não contempla todos os princípios necessários para uma formação integral. Apesar disso, compõe-se de limitação ao ensino e a prescrição de conteúdos aos adolescentes e jovens do NEM. Entretanto, a versão atualizada apresentada pelo MEC, a lei nº 867/2015, definida como “escola sem partido” no qual propõem a exclusão das discussões voltadas para gênero, raça, etnia, diversidade entre outros vivenciado no contexto escolar. Para compor essa discussão, acerca da “escola sem partido” e sua correlação para com a reforma educacional, nos ancoramos as reflexões de Costa e Silva (2019, p. 502), especialmente quando ressaltam que:

Em 2014, o cenário relacionado ao debate do Escola sem Partido teve um avanço quando o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, procurou Miguel Nagib para transformar os ideais do Movimento Escola sem Partido (MESP) em um projeto de lei, com o intuito de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também alterar outros dispositivos, para inserir os seus princípios, estabelecendo os deveres do professor/a, no sentido de que ele/a deveria respeitar o direito dos pais/mães de que seus/ suas filhos/as recebam uma educação moral de acordo com suas convicções.

A escola é complexa e subjetiva com a pluralidade de culturas e histórias dessemelhantes, portanto definir como um preceito e estabelecer o que ensinar nas instituições de ensino é aniquilar a essência educacional como todo. O movimento Escola sem Partido (ESP), projeto de lei proposto pelo movimento do PL reforça ainda mais o conservadorismo extremo no currículo na educação dos estudantes. O movimento estabelece como princípios, o qual denomina-se a “família tradicional”, intitula como

imoral e antiético o ensino de gênero, raça, etnia e diversidade. Propõe que a educação para tal precisa ser respeitada por famílias tradicionais que se encontra na escola, para tanto, cabe aos pais/mães e responsáveis proporcionar essa educação em casa, ou seja, não é cabível tal ensino nas escolas. Conforme Costa e Silva (2019, p. 503) sinalizam “o ESP, de início, tinha por escopo a destituição do caráter educacional da escola e do papel do/a professor/a enquanto educador/a, sob a justificativa de evitar a doutrinação ideológica nas instituições de ensino, que, para o movimento, é realizada por esquerdistas”.

Intensificando o debate considerando que, esta proposta provoca desrespeito para com as famílias e estudantes, incorporamos as análises de Costa e Silva (2019, p. 504):

Após essa polêmica, desde 2015 surgiram dois elementos novos voltados à perseguição dos projetos relacionados a orientação sexual, gênero, diversidade e afins. O primeiro deles é a constituição oficial da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional; o segundo é a perseguição contra a abordagem de gênero, que passa a se dar através da via legislativa ativa, com propositura de Projetos de Lei.

Salientamos que os Parlamentares Evangélicos produziram esse projeto como proibição da temática e discussão de gênero ou orientação sexual por parte dos educadores em sala de aulas, como forma de (des)informação a população vulneráveis a situações de abuso e violência, especialmente, as adolescentes e meninas. Costa e Silva (2019) ressaltam também que os materiais didáticos não abordassem essa temática, perante isso, a proibição da aula e material didático em que, o, requisito se destacava na orientação sexual, gênero, diversidade e afins, na qual se presencia, a indiferença da subjetividade do contexto escola. De acordo com esse movimento, a “ideologia de gênero” tem preceitos de violação a formação moral e religiosa, o que pode ocasionar danos irreparáveis a formação psicológica dos jovens e crianças no qual essa abordagem não cabe a escola, mas aos pais/mães a família. Entretanto, diante de tanta perseguição as escolas e especialmente educadores do ensino de ciências da natureza, convenhamos que é de relevância abordagem dessa temática na estrutura curricular no ensino das crianças e adolescentes.

Competiu ao Ministério Público Federal e da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão a interferência do projeto de Lei ESP que sinaliza preconceitos de origem de raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de coagir o sujeito em sua subjetividade. Sobretudo, para confirmar o processo histórico de luta contra as diversas formas de discriminações independente de sua classe social, sexo, cor, raça e orientação sexual, que

se consolida deste a homologação da Constituição 1988 o que previstos no Art. 3º, item IV, e segue estabelecendo no disposto na LDB 9394/96 e na Lei Maria da Penha-2006 em seu Art. 8º, e que correlaciona no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e prevê em seu Art. 2º sobre as concepções pedagógicas nos programas de política a ideia de pluralismo na educação e de livre expressão. Nas palavras dos autores supramencionados

O Manual faz um resgate dos diversos dispositivos legais que dão base para a abordagem de gênero, raça e sexualidade na educação, a exemplo da Constituição Brasileira (1988), que tem como um dos objetivos fundamentais, previstos no Art. 3º, item IV, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O Manual resgata princípios constitucionais: da igualdade; da vedação à censura em atividades culturais; da laicidade do Estado; do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (também disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-1996, na Lei Maria da Penha-2006, que estabelece em seu Art. 8º que a educação é estratégia fundamental para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres no País, e no Plano Nacional de Educação-2014, que em seu Art. 2º prevê a implementação de programas e políticas educacionais destinados a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas (COSTA e SILVA, 2019, p. 506).

A escola sem partido, frisamos o marco histórico que teve como preceito a educação de “ideologia de gênero” com intencionalidade e interesses do partido da “família tradicional”, que dizentes de salvadores dos pequenos indefesos, infelizmente, foram infelizes com falácias e mentiras para convencer as pessoas de que as escolas estariam doutrinando as crianças e jovens em sala de aula. E para contrapor essa falácia do então grupo de parlamentares evangélicos, no chão da escola a realidade se desencontra de toda e qualquer formas de doutrinação nas instituições de ensino na educação básica, isso é possível quando se percebe que a escola proporciona de maneira que o ensino/aprendizagem seja significativo observando sua subjetividade e a ciência de mundo. De maneira relevante no que diz respeito a educação que respeita de toda e quaisquer classe social, sexo, cor, raça e orientação sexual.

Em continuidade sobre o documento normativo, cabe aqui refletirmos o qual consideramos oportunos em mencionar, como o notório saber para lecionar em sala de aula, esse ponto de vista tem levantado grandes questionamentos sobre sua atuação e tais conhecimentos, os espaços educacionais cedidos ao profissional com notório saber e/ou não-licenciado em lecionar no componente curricular do itinerário formativo nas escolas públicas é para os educadores uma tragédia curricular. A compreensão do profissional com notório saber e/ou não-licenciado não se assimila a proporção em que a escola se

constitui em seu contexto social. Com base nos autores Lima e Maciel (2018, p. 18), salientam que

Destacamos ainda que a nova redação dada pela lei n. 13.415/2017 ao artigo 36, parágrafo 11 da LDB, com pequenas alterações sobre o texto original, manteve sua essência, reafirmando a parceria público-privada na execução do novo ensino médio. Além de todos esses elementos danosos ao direito ao ensino médio, essa lei alterou o artigo 61 da LDB, flexibilizando a forma de seleção de docentes, ao dispor que podem atuar nessa função “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (Brasil, 1996), para atender ao inciso V do caput do artigo 36, que trata do itinerário formativo correspondente à educação profissional.

Em consideração a dimensão que aborda a relação público-privado, contemplada no texto da Lei nº 13.415/2017, compreendemos que o referenciado carece de investigações e destaque de pontos relevantes para reafirmar esse compromisso precisando ser ainda avaliado, pois, engloba o direito a educação pública de qualidade. Em esclarecimento de nossa análise e percepção com relação ao profissional notório saber e/ou não-licenciado, cabe ressaltar que a sala de aula não é espaço para achismos ou saber próprio, mas se constitui na historicidade, na cultura, na ciência, na didática que se constitui o cenário pedagógico. A adoção do notório saber só aumenta a precarização, e intencionalidade da desvalorização dos professores e professoras no ensino brasileiro em escolas públicas, sendo esses que repercute em mão de obra barata com salários baixos e sem progressão salarial, a formação inicial e continuada sem efeito significativo, compreendendo que a notoriedade tem como discurso de que não precisa ser professor (a) para lecionar, além disso, reforça ainda mais um ensino simplista.

Em consideração a isso, pensamos que a importância de uma educação básica com conhecimento crítico, analítico e ativo, proporciona questionamentos e mudanças e na sociedade. Tendo como base reflexiva na docência a experiência na educação básica, visto que as incertezas e inseguranças do que ensinar (professor/a) e o que aprender (estudantes), a falta de compreensão dos conteúdos para os estudos, estudantes sem a mínima consciência de suas escolhas profissional, o que, atualmente os anseios e desejos se descobrem nas incertezas e dúvidas em qual caminho trilhar.

Diante deste cenário, no qual o Brasil vivencia com a reformulação do sistema educacional, em sua globalidade, tencionamos analisar especificamente questões correlatas a Educação Superior, que tem como uma de suas incumbências o ensino e aprendizagem dos estudantes de graduação especificamente na licenciatura, ou seja, para

a formação inicial dos futuros profissionais da educação. Considerando que nossa indignação com o documento normativo em vigor que se vincula as (contra)reformas apoiadas neste sistema de política neoliberal, o MEC de maneira presunçosa propõe a implementação de uma diretriz curricular nacional para a educação dos futuros professores/as nos cursos de licenciaturas destacando como foco principal as competências. Nesse ínterim, nos questionamos: o que isso significa para educação de nível superior? Qual compreensão sobre a demanda que procede as competências a serem atingidas para essa formação de professores. Sobretudo, a regulamentação em vigor para formação de professores a muito que se questionar.

E para sinalizarmos nossa inquietação com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, conhecida como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), nos propusemos em compreender esse contexto macro. Diante disso, destacamos autores que nos provocam a refletir sobre a historicidade das diretrizes para a educação de nível superior, este se compreende em busca de analisar as divergências implementadas na licenciatura. Para complementar esse apanhado histórico em que a proposição da BNC-Formação se vincula ao conjunto de (contra)reformas na educação brasileira no/do ensino público superior, uma vez que, assujeita a partir da Constituição Federal de 1988.

Nesse ínterim, Diniz-Pereira (2021, p. 58) explicita que “nesse caso, a ênfase recaiu novamente sobre a formação do bacharel. Curiosamente, em alguns desses documentos, previa-se a preparação dos professores em determinada área do conhecimento, porém sem formação pedagógica alguma!”. Todavia, a compreensão objetiva e pedagógica dos cursos de licenciatura, se estabelece com a implementação e reformas a partir do desmembramento de ambos, portanto, cada curso tem segmentos descritivos e único. Conforme explana Diniz-Pereira (2021, p. 58)

Quando o processo de construção das diretrizes curriculares já estava bastante avançado na maioria das comissões de especialistas, a SESu/MEC resolveu nomear um “grupo tarefa”, composto por cinco professores ligados à área de educação, com a finalidade de elaborar um documento norteador para as diretrizes curriculares das licenciaturas. Nessa oportunidade, as instituições não foram solicitadas a indicar nomes para esse grupo nem, tão pouco, a enviar propostas para serem analisadas e sistematizadas. De acordo com a estratégia montada por essa Secretaria, tal documento deveria ser encaminhado a um outro grupo de professores, de áreas específicas, que se encarregaria de coordenar a construção das diretrizes das licenciaturas em cada uma dessas áreas, responsabilizando-se por articular o texto produzido pelo “grupo tarefa” e as diretrizes das comissões de especialistas. Porém, este último passo nunca chegou a ser dado.

O que movimentou debates e discussões de instituições dos cursos de licenciaturas a argumentar a incoerência que se concretizou o documento para a formação de professores. Isso porque, o que nos leva a compreender os interesses da formação técnica e voltada para o mercado de trabalho. As proposições do documento elaborado suprimida pelo retrocesso, tendo em vista, os avanços significativos das diretrizes curriculares anteriormente instituída nos cursos de formação. Vejamos que, explicita a tardança das proposições da DCN nos cursos de licenciatura para a formação de professores o que posteriormente aprovado a na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, de acordo com supracitado

Apesar de muito tardio e de seguir um trajeto diferente daquele realizado pelas comissões de especialistas, o processo de construção das diretrizes dos cursos de formação de professores foi concluído com a aprovação da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 58).

Para o supracitado a elaboração de diretrizes para a formação de professores se realizou em seu processo de construção tardia, mas, a partir da aprovação da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que se constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica o que proporciona com melhorias as políticas de fomento para os cursos de licenciatura com graduação plena. Tendo em vista, os avanços significativos para as diretrizes curriculares nos cursos das instituições superiores, mas, infelizmente não permaneceu por muito tempo. Conforme explana Coimbra (2020) no Brasil a educação superior se consolidou mediante retrocessos, mas estes surgem no interstício com a avalanche do desmonte na formação docente, de acordo com a supracitada a história que envolve a regulamentação da diretriz curricular se compara com o golpe militar no final da década de 70. Esse recorte, nos faz compreender as intervenções do grupo privatista ocorrida na elaboração da BNCC e a BNC-Formação que aliados ao governo Michel Temer, propuseram reformular as diretrizes com descritas e características sustentada pelo sistema do mercado e corroborado pela liderança do MEC. Conforme explicita a citação

Com pesar, identificamos que a Resolução de 2019, apresenta características que contradizem um caminho percorrido na consolidação de um perfil de formação de professores/as no Brasil, desde o final da década de 70, com a abertura política, após o Golpe Militar<sup>4</sup> de 1964. A elaboração dessa Resolução, não considera essa história, e parece querer afirmar que a constituição desse perfil de

formação de professores/as surge com a BNCC e a partir dela, todas as outras legislações precisam de atualização visando a sua aplicação. Partindo dessa premissa, vamos apontar os argumentos/características que sustentam o texto da Resolução em seu Parecer, para explicar por que denominamos este quarto modelo brasileiro, instaurado pela Resolução 2019, de modelo anacrônico, porque não o consideramos adequado ao nosso tempo, a nossa história e as nossas necessidades (COIMBRA, 2020, p. 626).

Ao analisar Resolução de 2019, Coimbra (2020), descreve sua indignação com o contexto do documento, implementado para nortear um sistema educacional brasileiro e que se destaca pela sua insustentabilidade no âmbito educacional de nível superior. O fato que, esse modelo anacrônico não se baseou na realidade dos tempos atuais, nas necessidades e características das experiências e vivências temporais. Implementada de maneira errônea, sem o devido contexto na esfera educacional superior, mas, se firma a partir da BNCC, sendo beneficiada pelos contributos da base para o ensino básico, o que descredibiliza e minimiza a base nacional para formação de professores.

Conforme Coimbra (2020, p. 626) ressalta o “tal feito aguça a nossa inquietação pois, a concepção construída historicamente, para a docência, não a reduz a uma mera aplicação de currículos ou conteúdos ou objetos das áreas de conhecimento”. Esta inquietação com o currículo no ensino superior, nos faz, pensarmos que a estrutura curricular aprovada pelo MEC se propôs a desvincular as dimensões humanas, dialógicas e a criticidade que consiste no meio acadêmico.

Veja que, conforme Diniz-Pereira (2021, p. 63) argumenta “o público presente foi informado que essa Base se sustentaria em três pilares: o conhecimento, a prática e o engajamento” sobretudo, com a finalidade e ação pedagógica de desvalorização, e enfraquecimento dos cursos de licenciaturas que sustentada por princípios do conhecimento, prática e engajamento para os cursos de licenciaturas. Portanto, cabe ressaltar na íntegra para compreendermos os princípios adotados aos eixos que sustentaria os pilares, como menciona Diniz-Pereira (2021, p. 63) que

No eixo conhecimento, o professor **deverá dominar** os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimentos sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e estrutura dos sistemas educacionais. Já no eixo da prática, o professor **deve planejar** as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, **competências e habilidades** previstas no currículo. No terceiro e último eixo está o engajamento. **É necessário que o professor se comprometa com o seu próprio desenvolvimento profissional**, com a aprendizagem dos

estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também **deve participar** da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (grifos do autor)

Para as autoras Calixto e Marques de Oliveira (2022) os professores foram surpreendidos no final de 2019, com a homologação da BNC-Formação, que, compreendeu-se de (de)formas e retrocessos na estrutura para a formação inicial e continuada. De acordo com as autoras

No entanto, sem um período mais alargado para analisar e compreender os limites e potencialidades desta última Resolução, fomos surpreendidos com a publicação de novas diretrizes, no final de 2019. Mas para além da falta de tempo para avaliar as diretrizes anteriores a BNC-formação diverge em muitos aspectos do que é disposto no normativo anterior, aspecto que demandará reorganizações significativas na estrutura curricular do curso (Brasil, 2019a). Em conjunto desses fatores, tal documento constitui-se por um conjunto de princípios limitantes e que nos levam a um retrocesso no que concerne a alguns princípios estruturantes da formação de professores, tais como: a indissociabilidade entre teoria e prática, a articulação entre formação inicial e continuada e a dos processos inerentes a luta pela profissionalização docente (CALIXTO e MARQUES DE OLIVEIRA, 2022, p. 160).

De acordo com as autoras o tempo não foi suficiente para avaliar as DCN 2015 e logo propôs os documentos normativos de 2019. Portanto, nos cabe questionar sobre a última Resolução de CNE/CP 2019, em que as novas publicações das diretrizes deixaram todos surpresos com a rapidez de sua homologação diante da formação inicial e continuada dos futuros professores. Vale ressaltar que os princípios estruturantes na formação dos professores se correlacionam, tais como a teoria e prática são indissociáveis; a formação inicial e continuada que se concebe pela dedicação em aprender, e; a busca incessante pela qualidade e reconhecimento dos profissionais da educação (CALIXTO e MARQUES de OLIVEIRA, 2022). Em consideração a isso, a alteração provocou o retrocesso educacional, ou seja, partem de uma conjuntura de (de)reformas repensadas em precarizar e retroceder o ensino público brasileiro. Nas palavras das autoras

Existem distintas zonas de divergência entre as Resoluções (CNE/CP 02/2015) e (CNE/CP 02/2019), dentre elas a incorporação explícita de conceitos e princípios inerentes a BNCC do Ensino Médio e de nuances atreladas a pedagogia por competências. Tais direcionamentos precisam ser analisados cuidadosamente no intento de minimizar os impactos inerentes a (re)organização curricular dos cursos. Em nosso contexto, estamos ainda em processo de estudo e análise, mas alguns

marcadores podem ser expressos nesse momento, destes podemos mencionar: o cuidado para não ampliarmos o período de integralização do curso; a adaptação dos componentes já existentes a nova Resolução, para que novos não demandem ser criados, e; a necessidade de ampliarmos as discussões tecidas em nosso coletivo para com outros espaços e grupos no intento de que outras paisagens interpretativas possam emergir e ser incorporadas em nosso horizonte compreensivo (CALIXTO e MARQUES DE OLIVEIRA, 2022, p. 172).

As divergências entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e CNE/CP 02/2019, a qual se fazem inerentes a BNCC do Ensino Médio que se vincula com os preceitos de uma pedagogia por competências o que provoca impactos na educação do NEM. Conseqüentemente, é necessário ser analisado, com uma certa preocupação e prudências, já que, acarretam impactos negativos para os cursos de licenciaturas para a formação dos futuros professores. As autoras supracitadas, ressaltam sobre a importância do estudo e análise desde processo implementado para o curso de formação, menciona-se que a implementação no contexto educacional carece de uma estrutura organizada e alicerçadas em um currículo menos excludente.

A relação dos conteúdos constitui-se nos princípios éticos, didáticos e pedagógicos com relação as estratégias de ensino dos professores e professoras que tem se baseado na organização e na integração entre escola e discente, abordada nas necessidades necessárias para os saberes dos acadêmicos. Sobretudo, o desenvolvimento deste conteúdo promove argumentação sobre a formação individual e coletiva apropriando-se do saber e saber-fazer a partir das disciplinas. Além disso, a integração com relação aos docentes na formação pedagógica como promoção dos conhecimentos voltados para a compreensão da relação de integração entre teoria e prática, considerando que o debate tem como seu principal objetivo a potencialidade e possibilidade na transformação social (GARCÍA, 1999).

Ante o exposto nossa investigação intenciona investigar esse contexto, complexo e multifacetado, que estende-se pela Educação como um todo, mas nos centraremos na compreensão da BNC-Formação, em especial das paisagens interpretativas publicizados em periódicos nacionais com Qualis “A”, os quais delimita-se entre o período de 2017-2023.

Como questão norteadora de nossa investigação tecemos o seguinte questionamento: **O que é isso que se mostra acerca da BNC-formação nos periódicos nacionais com Qualis A publicizados no período de 2017-2023?**

Nesse ínterim, o objetivo geral desta investigação delinea-se como: **Compreender as paisagens interpretativas, explicitadas em periódicos nacionais com Qualis A publicizados entre o período de 2017-2023, acerca da BNC-formação, área do Ensino de Ciências da Natureza.** No que se refere aos objetivos específicos temos como intencionalidades:

- Mapear periódicos da área do Ensino de Ciências da Natureza nacionais com Qualis A;
- Selecionar os artigos do Ensino com foco na BNC-Formação em periódicos de Qualis A nacionais;
- Analisar os artigos do Ensino de Ciências da Natureza em periódicos nacionais;
- Compreender as percepções publicizadas pelos investigadores acerca da BNC-Formação para o Ensino de Ciências da Natureza.

Mediante o exposto a presente dissertação se estrutura a partir dos seguintes capítulos: **Capítulo 1:** O fenômeno da (contra)reforma no cenário educacional brasileiro, exposto aqui; **Capítulo 2: As tensões e disputas estruturantes acerca do contexto educacional na formação de professores**, que aborda nuances correlatas a formação de professores e ao currículo e suas contribuições fundantes no desafio de interpretar e analisar o contexto contemporâneo de (contra) reformas que experienciamos e que constitui o fenômeno a ser investigado na presente pesquisa. Estruturando-se por meio de duas dimensões **2.1: Formação de Professores**, em que as nuances significativas deste campo são expressas; **2.2: Currículo**, o qual se organiza, seleciona e regulariza a “prática didática” do professor em suas atividades complementares, assim dizendo como ensinar e para quem ensinar; **Capítulo 3: Caminho Metodológico** estruturado em duas dimensões como **3.1 Material Empírico**, no qual explicita-se o conjunto de artigos analisados; **3.2 Análise Textual Discursiva** que se movimento de natureza qualitativa e que não tem intencionalidade de comprovar ou refutar hipóteses ao final da análise da pesquisa, portanto, seu movimento tem como processo a compreensão, a reconstrução dos conhecimentos vigentes das análises de investigação; **Capítulo 4: Análise dos artigos selecionados nos periódicos publicizados 2017-2020**, neste espaço, o movimento de compreensão dos artigos selecionados das revistas de Qualis “A”, as paisagens interpretativas, explicitadas e publicizados entre as dadas 2017-2023, sendo que as análises resultaram até no mês de dezembro, considerando a BNC-Formação. **Capítulo 5. Momento de culminância: as paisagens interpretativas desveladas,**

propusemos a apresentar preceitos que a fragmentação e a invisibilidade do ensino superior contida no parecer para a formação de professores apresentam como conceito a omissão de conhecimentos relevantes para a formação inicial dos professores.

## **Capítulo 2: AS TENSÕES E DISPUTAS ESTRUTURANTES DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 64).

A estrutura deste capítulo está organizada em duas dimensões, a primeira abordará as questões inerentes a formação de professores conforme os autores Carvalho e Gil Perez (2011), García (1999) e Freire (1996) e (2005). Seus construtos nos oportunizaram desvelar um horizonte compreensivo acerca de uma proposta teórica no campo da formação de professores, que se estrutura por meio de nuances teóricas e metodológicas. No que tange a García e Freire, suas contribuições são fundantes no desafio de interpretar e analisar o contexto contemporâneo de (contra) reformas que experienciamos e que constitui o fenômeno a ser investigado na presente pesquisa. Do mesmo modo Carvalho e Gil-Perez oportunizam as argumentações e pistas que possibilitam o aprofundamento do debate da formação em torno de um campo específico, o Ensino de Ciências.

Na segunda dimensão abordaremos o conceito de currículo de acordo com autores como Sacristán (2013), Arroyo (2013) e Silva (2016), em especial seu debate em torno das teorias curriculares, as tipificações do currículo e a sua correlação para com a formação de professores. Nesse ínterim, compreendemos, com base nos autores supramencionados, que o currículo é território de disputa e documento de identidade. Ante o exposto, investigar e compreender as nuances correlatas a intersecção do currículo e a formação de professores são essenciais e demandas potentes das pesquisas vinculadas ao campo da formação de professores.

### **2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O cenário no qual a Educação brasileira está imersa, sobretudo quando consideramos como lócus de análise as questões da esfera curricular, que tem sofrido alterações significativas em seus diferentes níveis, Educação Básica e Ensino Superior, delinea-se como complexo e multifacetado. Nesse ínterim, desenvolver ações investigativas nesse nicho se delineiam como relevantes e pertinentes, em especial, quando tenciona-se esboçar horizontes compreensivos e propositivos. No que tange a este

trabalho tencionamos analisar o que a comunidade científica tem publicizado, acerca da BNC-Formação, nos periódicos selecionados, dentro do interstício temporal que será estabelecido.

Diante do cenário exposto, nos valemos das contribuições de autores como García (1999) que desenvolve uma proposta teórica no campo da área da formação de professores e argumenta que a mesma trata-se de atividade correlacionada com a transmissão de saberes, associada no “saber-fazer e saber-ser”, como ferramenta em benefícios de um sistema socioeconômico com a cultura dominante. Sobretudo, esse processo de estrutura da maturação se intensifica no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito de acordo com as suas possibilidades e experiências. Entretanto, ao referir-se em formação como instituição compreendesse sua estrutura organizacional, que conforme a planificação desenvolvida por atividades que proporcione a formação, considerando o ponto de vista do objeto que nada mais é, a iniciativa do sujeito. Como discorre García (1999, p. 19)

Assim a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce um benefício do sistema socioeconômico, outro da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar se da formação como instituição quanto nos referimos a estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991). A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, o organiza, exteriormente ao sujeito), ou do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal).

Para definir a formação de professores é preciso compreender seu papel social, ou seja, sua função, que se configura de suma relevância no contexto da educação brasileira. Constituída por saberes significativos para o ensino e aprendizado desse sujeito. Sendo assim, tais saberes, que compõem o saber-fazer ou saber-ser do professor, possibilitam benefícios para o sistema socioeconômico que por outro lado administrado pela cultura dominante. Outro fato interessante para definir a formação de professores, se refere ao processo do desenvolvimento do sujeito, neste caso, a estrutura da maturação interna de aprendizagem e experiência deste sujeito que possibilita esse duplo efeito. Essa definição da estrutura da maturação está relacionada na instituição de ensino, que com sua estrutura se organiza de maneira a proporcionar atividades planejadas de acordo com a cada grau no qual o sujeito está inserido. Entendemos que o objeto principal da instituição se centra

em oferecer as propostas de atividades que desenvolvam a aprendizagem do sujeito. No que se refere as ações na formação de professores García (1999, p. 21) argumenta que

Uma peculiaridade das ações de formação é que se desenvolvem num contexto específico, com uma determinada organização material e com certas regras de funcionamento. Nessa estrutura, o formador, sozinho ou com formandos, escolhe os meios, os métodos, com os objetivos específicos e as formas de avaliação [...]. Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formador e uma vontade Clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos. [...] A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam.

As peculiaridades das ações da formação nos contextos específicos se adéquam de acordo com o cenário, este se determina na organização do material e de regras de funcionamento. Por efeito disso, o formador e os formandos determinam o aprendizado de maneira que se empenham em métodos e objetivos que estejam acessíveis para melhor avaliar, com isso a avaliação precisa produzir mudanças necessárias e/ou intervenção por parte do formador e do formando. Essa relação se estabelece na facilidade com que ocorre o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito durante sua formação, em ocorrência a essa promoção há uma contextualização entre quem forma e quem está sendo formado, ou seja, professor/formador e professor/aluno. No que tange ao debate em torno do conceito de formação de professores, García (1999), propõe quatro fases, sendo essas zonas temporais e espaços/tempo no quais o percurso de vir a ser professor e vivenciado, das quais menciona: a) fase de pré-treino; b) fase de formação inicial; c) fase de iniciação; d) fase de formação permanente, que compreende a relação das diferentes tendências perspectivas esclarecedora desse conceito de formação dos professores.

Diante deste exposto, a fase de pré-treino se constitui nas experiências prévias do futuro professor, ou seja, ainda na fase de estudante, mas, mesmo que inconscientemente assume sua análise crítica com relação ao vir a ser professor. A fase de formação inicial, parte do ingresso na instituição de nível específico, além disso, com disciplinas de conhecimentos pedagógicos voltados para as práticas de ensino na formação de professor. Considerando que a fase de iniciação se configura nos primeiros exercícios como docente na instituição de ensino, sobretudo, o que determinará a sobrevivência deste docente estará na prática, ou seja, a relação ao ensino e aprendizado para os educandos. E na fase de formação permanente, compreende-se tanto pela instituição como pelo próprio

educador (a) para além do seu desenvolvimento profissional e intelectual nas práticas de ensino que proporcionada na formação continuada.

E ao caracterizar o curso de formação de professores e a concepção e finalidades de acordo com as fases, o qual ainda culmina a existência na instituição do Ensino Superior. Ou seja, o processo das fases por García (1999) persiste na docência e intensifica no trabalho na regência do profissional que se fundamenta por meio das concepções em que se define a formação pretendida de acordo com Coimbra (2020, p. 625) ressalta

Assim, define-se um/a profissional adequado à nossa época, ao nosso tempo. Na busca da coerência teórica, o que propicia a existência de um curso de formação é a sua intencionalidade que materializa quais as concepções, finalidades e princípios de formação são pretendidos, expressos por meio de projetos pedagógicos das Instituições de Educação Superior. Assim, este conceito amplo de docência é um ponto de partida fundamental, pois, até então, ainda trabalhávamos com o termo regência, cunhado por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei nº 5692/71) que não conseguiria mais definir a complexidade, integralidade e características da docência neste tempo atual.

Vale ressaltar que os professores/formadores são detentores de um saber, se baseiam em seus princípios metodológicos de ensino, sobretudo, como o estudante que se inicia compreende de sua inconsciência neste ensino oferecido pelo professor. Qual a melhor maneira de identificar que não compreendeu desses saberes? Há negligência no ensino na formação desses futuros professores? Salientamos, que diante do contexto educacional da formação é possível compreender educadores à mercê de sua própria ignorância científica. Perante a isso, na formação de professores é possível entender no qual refere-se Freire no que concerne a “transmissão de saberes” organizados de maneira a limitar os conhecimentos necessários para a criticidade, a curiosidade e a investigação científica. A destrezas apresentadas pelo professor que demonstra insuficiente em seus conhecimentos e sua incapacidade de ensinar que perpassa de professor para professor e de professor para estudante. Como assinala Freire (2005, p. 67)

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro.

Freire nos provoca a refletir sobre a visão bancária que persiste nas escolas brasileira, com seus conteúdos e/ou os professores que se julgam sábios, no qual as manifestações da ignorância têm continuidade por parte de alguns educadores. Diante

disso, para complementar com a nossa discussão, Carvalho e Gil Perez (2011) evidenciam que infelizmente, a insuficiência sustenta na incapacidade por parte de alguns professores que não assimilam de sua ignorância para com o contexto educacional, e conseqüentemente, correlaciona na qualidade do ensino do sujeito. Sendo assim, a compreensão se respalda na transmissão do educador para o estudante, que aliena o ensino sem a consciência do aprender a ciência como um todo. Para os supracitados evidenciam que na formação dos professores, em especial os de Ciências, a necessidade de uma formação adequada, no qual este educador (a) busque a promoção em desenvolver a visão de mundo. Visão essa, que produza a aprendizagem significativa para deste estudante, entendo que, cada estudante é subjetivo no aprender ciência. Como frisam Carvalho e Gil Perez (2011, p. 15)

Pode-se chegar à conclusão de que nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores.

Infelizmente, os autores supracitados evidenciaram uma lacuna na formação de professores, visto que, a consciência de uma formação adequada que não se aplica, os conhecimentos e destrezas que foi adotado pela instituição educacional superior. Sobretudo, a transmissão acarreta de conhecimentos que não transformam e em nenhum momento preparam os futuros professores e professoras. Não obstante a formação de professores centra-se em ensinar e não no aprender com os educandos. Diante do exposto, a formação inadequada de maneira nenhuma reitera a consciência das suas insuficiências que se apresentam em sala de aula, até mesmo porque, a formação indevida dos futuros professores é desprovida do conhecimento e da destreza em preparar pedagogicamente e a didaticamente sua docência. Por esse motivo Paulo Freire (1996, p. 21) descreve que “estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão na formação docente e a prática “educativa-crítica”.

Compreende-se, a partir do explicitado por Freire, que a formação de professores deve se basear no seu lócus de atuação, o cenário de ensino e aprendizagem, e o quanto é relevante a reflexão crítica sobre esse contexto. Neste sentido, é preocupante o ensino que dissemina a memorização e o ensino mecânico a maneira que docilmente os educandos são formados. Conforme argumenta Freire (2005, p. 65)

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os

transformação em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Paulo Freire nos chama a atenção para o fato de que o educador é um sujeito, e, é esse sujeito que conduz os processos de ensinar e aprender que se inserem junto ao educando. Observa-se que por meio da sua analogia, com relação as “vasilhas”, aos estudantes e que ao serem enchidos pelo educador é de alguma maneira limitados, o que significa que o educador faz a dosagem desse conhecimento, o que nos faz pensar sobre um ensino com conteúdo para a memorização mecânico, ou seja, restrito aos saberes necessários para sua autonomia e formação plena. Quando se refere “deixem docilmente encher” é compreensivo que esse educando se encha de conhecimentos e aprimora-se na sua prática promovendo assim a promoção do seu processo de transformação teórica, social, cultura e histórica.

Em consonância a discussão, Freire (2005, p. 67) elucida que “na visão “bancária”, da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”, a educação bancária tem como uma visão de que o professor é o único detentor do conhecimento, ou seja, o professor tem a autoridade do próprio saber no conteúdo narrado, portanto, o papel do estudante é, de se concentrar em seus ensinamentos, mesmo que os conteúdos não sejam relevantes.

Diante disso, é entendido que a narração do conteúdo compreende apenas a perspectiva do educador, entretanto, essa questão precisa ser questionada, pois, a formação de professores não se restringe apenas ao professor-formador, mas também do estudante-formador. Vejamos que a questão a ser discutida é, qual a probabilidade de se construir saberes se a narração do conteúdo está privada e ancorada nos conhecimentos apenas do docente, não que o professor não tenha conhecimentos necessários para ensinar, mas, em sua narração se priva dos conhecimentos adquirido pelo estudante-formador. Sendo assim, as orientações acadêmicas têm como embasamento desse saber do professor, e com isso a limitação de novos conhecimentos e do processo desse saber que ainda não foi possuído.

Todavia, o saber é adquirido a partir do processo de orientação aos encontros com o (a) orientador (a) que juntos apropriam-se a partir dos diálogos pertinentes ao um pensamento teórico. Sendo assim, oportunos de reflexões e contribuições para a ampliação da capacidade de desenvolver um novo conhecimento. Em consonância, a esse processo de encontros síncronos, que permitem novas possibilidades de pesquisas e

reflexões publicizados e que demonstram clareza nas análises. Do mesmo modo, a produção de pesquisas contribui de reflexões e análises para a comunidade. Como advertem os autores Carvalho e Gil Perez (2011, p. 16)

Evidente que as contribuições dos grupos não possuem a clareza nem a profundidade de tratamento que oferecem os trabalhos publicados pelos pesquisadores, no entanto, estas vinculam-se aos aspectos-chaves sobre os quais a pesquisa está insistindo, e permite aos professores encontrar nos trabalhos publicados o reforço e a ampliação de sua própria produção. Além disso, esta pesquisa não se limita apenas a simples expressões gerais como “conhecer a matéria ou outras que incluímos, sinteticamente.

Segundo os autores a produção acadêmica norteia a ampliação do próprio saber do docente, reconhece sua necessidade de aprimorar-se desse novo saber para assim ensinar, entendemos que assim a necessidade da transformação social do sujeito alicerçado na produção de trabalhos acadêmicos é enriquecedora para a comunidade científica. Neste sentido a produção se caracteriza nos trabalhos publicizados em revistas, sendo estes apêndices para novas produções. Diante disso, os grupos de pesquisadores não podem se limitar ou delimitar suas produções sabendo que são produções de relevância tanto para professores quanto para a comunidade.

Para Paulo Freire (1996) o docente precisa compreender-se como sujeito formador, e que sua relação com o objeto é de formá-lo, além disso, o sujeito é o objeto receptor dos conhecimentos adquiridos pelo formador, esses conhecimentos a partir de conteúdos que transferido do sujeito-formador para com o sujeito-objeto podendo ser acumulados no saber falso. Considerando que a falsa compreensão do saber do conteúdo ensinado se tornar um processo de falseamento do saber no sujeito na “formação” e que futuramente transfere para com outro objeto, o que significa que na posição de futuro formador tornar a reprodução como parte de sua “formação” ineficaz. Nas falas do autor “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 199, p. 23).

Perante o exposto, a compreensão do saber do conteúdo para a formação de professores se organiza a desenvolver uma política educativa para o sujeito o que se concretiza no funcionamento de um currículo. Em que se determina como prioridade para as instituições públicas e privadas do Brasil. Conforme o autor García (1999, p. 193) argumenta

Os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela política educativa de momento, sendo tal política concretizada em questões referentes ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Assim, fica claro que é a Administração Educativa quem determina as

“prioridades de formação” dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planificada a nível oficial.

Diante do exposto compreende-se que o currículo é a base fundamental para a elaboração de atividades correlacionadas a formação de professores e professoras, esse processo se deve a organização do planejamento pedagógico do docente enquanto formador. Sendo assim, cabe a administração da academia averiguar as condições de currículo em que proporcione o desenvolvimento pleno deste sujeito. García (1999) elucida que a política educativa envolve o que chama de “modelo curricular” e propõe regras que estabelece o currículo para a funcionamento das escolas e averiguação das necessidades formativas apresentadas na formação de professores, diante disso, na função de docente esse modelo curricular regulamenta a estrutura com planejamento organizado e elaborado em uma proposta de mudanças pertinentes na formação de professores. Posto isso, o modelo curricular compreende novas exigências nos quais implica a clareza na formação, ou seja, essas mudanças pressupõem que os centros educativos de comunicação disponham de alterações necessárias para atender essa demanda na formação de professores.

Portanto, as mudanças ocorridas vêm preocupando os professores, já que, veem com recorrência essa proposta de currículo, lembrando que a implementação de um novo currículo compreende que o anterior deixou de ser concluído. A rejeição por parte destes educadores se configura nos materiais didáticos que trazem proposta de conteúdos diferentes empregadas anteriormente. Neste ínterim, a influência nas diferentes formações a partir das técnicas correspondem uma qualidade de ensino sem a transformação social, em contradição a essa realidade do sujeito que propositalmente falseia o conhecimento recebido, diante desse inconveniente formação profissional o autor Freire (2005, p. 68) contesta que

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

À vista disso, é importante ressaltar que historicamente a formação de professores esteve relativamente centrada na “cultura organizacional” com conteúdo e modelos que se compreenderam a partir de recursos como o financeiro, materiais e humanos. Por esse motivo a formação é implementada por professores de instituições que propõem métodos com intuito do desenvolvimento profissional e que esse consiste no individual e coletivo.

Deste modo os processos do desenvolvimento profissional se concentram no curso de aperfeiçoamento dos mesmos (GARCÍA, 1999). Sobretudo, o autor Paulo Freire (1996, p. 39) salienta que “por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, diante disso, as instituições formadoras são aconselháveis aprimorar-se para que o desenvolvimento consiste de fato, na ação reflexiva, crítica sobre a prática que historicamente se concentra na mesmice na formação de professores e professoras. Como explana García (1999, p. 196, grifo do autor)

Além do mais, os professores podem perceber necessidades formativas pessoais que é necessário conhecer – mais adiante referiremos como – e que podem ou não coincidir com as ofertas de formação das instituições de formação (Centros de Professores). Estas necessidades de formação estão de certo modo relacionadas com a etapa de **desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal** em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu **ciclo vital**. Um erro comum quando se delineiam actividades de desenvolvimento profissional é não assumir o conceito de **trajectória formativa** que permita oferecer **percursos de desenvolvimento profissional diferenciados**.

Em vista disso é necessário que se compreenda em observações os cursos de formação de professores, ou seja, as instituições e as ofertas que coincide em relacionar na formação do professor o que autor descreve como “desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal”, cada sujeito corresponde sua aprendizagem de maneira diferente e a instituição deve englobar a atender a etapa do sujeito em um “ciclo vital” no qual corresponde o seu desenvolvimento, portanto, esse conceito baseia-se na trajetória formativa em que a instituição promove para o desempenho deste profissional docente. Entretanto, cabe ressaltar que as instituições de ensino ao culminar os saberes para o desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal deste formando devem compreender essa nuance a partir de sua capacidade emocional e intelectual em que compõe por meio de novas indagações, entendendo que o professor/formador como função de mediador proporcionar ao indivíduo a interação dos saberes e a compreensão do entendimento pessoal.

Evidente que alguns professores/formadores deixam a desejar o ensino deste educando, quando que os “obstáculos intransponível” constitui a facilidade e na cooperação dos professores/formadores para um ensino pronto e acabado, diante disso, os educadores não se esforçam para com a “mudança didática”. Em conformidade com os autores que salientam que a deficiência para a preparação do docente é possível de maneira criativa e satisfatória. Além disso, as propostas não necessariamente determinam como prontos e acabados, mas, da forma que as novas perspectivas consideram a

transformação do docente na necessidade de se relacionar com a comunidade científica para a promoção do trabalho docente satisfatório e criativo, como conceituam Carvalho e Gil Perez (2011, p. 30-31)

Cabe, pois, conjecturar que as deficiências em nossa preparação docente não constituem nenhum obstáculo intransponível, e que diferentes problemas podem ser abordados e resolvidos por equipes docentes em um processo criativo e satisfatório. Deste ponto de vista, insistimos, não consideramos necessárias, nem conveniente, a transmissão de propostas didáticas, apresentadas como produtos acabados, mas sim favorecer um trabalho de *mudança didática* que conduza os professores (em formação ou em atividade), a partir de suas próprias concepções, a ampliarem seus recursos e modificarem suas perspectivas.

O esforço para considerar essas concepções espontâneas como hipóteses de trabalho e não como evidências inquestionáveis permite um tratamento dos problemas aberto a novas perspectivas, revelando a necessidade de relacionar os estudos específico com o corpo de conhecimento elaborado pela comunidade científica no campo da Didática das Ciências e, por último, transformando a atividade docente em um trabalho criativo de pesquisa e inovação.

A deficiência apontada compreende-se para má formação e preparação do docente, mas, como frisam os autores esse quadro tem potencial para ser alcançado como: um conjunto de equipes a desenvolver o conhecimento científico na prática de maneira criativa e satisfatória. Além disso, apropriar-se desse momento de interação dos saberes científicos e questionar como aplicá-las no contexto escolar, faz-se a incumbência de fomentar uma discussão pertinente para a promoção no desenvolvimento da criticidade, reflexão e criatividade dos educandos. Neste sentido, compreende-se que o ensino propicia ao sujeito experiências, curiosidades e motivações para a reflexão de determinado assunto/pesquisa. Cabe elencar que os produtos não se aplicam como prontos e acabado, sobretudo as propostas didáticas favorecem para as próprias ampliações das concepções e as perspectivas que evidenciam o trabalho docente. À vista disso, entendendo que no ponto de vista se torna um trabalho com concepções para transformação e progressão dos saberes. Desse modo, os problemas elencados nos estudos do campo da Didática da Ciências possibilitam a solucionar e a questionar a atividade docente a fim de considerar as concepções espontâneas, e não compreender os entraves incitado nas evidências inquestionáveis.

Sendo assim, o trabalho docente evidencia no que tange o conhecimento científico em satisfatório e criativo, portanto, ser um ponto de partir para o professor incitar diversos momentos de modificação em novas abordagem que atribuída nas dúvidas e incertezas desses educandos, cabe o (a) professor (a) relacionar essas abordagens para proporcionar

um ensino explícito e eficaz. Entretanto, a maneira no qual o (a) professor (a) propõem é um precursor para a comunidade científica transformar esse pensamento simplista para o desenvolvimento da criticidade teórica, ou seja, essa mudança de didática é um meio importante para que se tenham a curiosidade investigativa a indagação sobre determinado assunto/pesquisa.

Nesse ínterim, o professor/formador que não compreende as evidências questionáveis e indagações explicitado no estudante no início de seus estudos, é fato que o professor não respeita a ingenuidade e/ou pensamento espontâneo do aprendente, em outras palavras não o respeita, subestima-o, interpreta de maneira equivocada e de modo algum compreende sua identidade, historicidade e vivências. Portanto, a rigorosidade na prática provoca constrangimento do estudante em sua fase inicial da formação. Com ressalta Paulo Freire (1996, p. 64)

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.

Para Freire é necessário o respeito para com os estudantes que ao ingressar na instituição escolar, isto é, formação inicial, compreende de um pensamento ingênuo na experiência até então recebida, vejamos que, dessa forma o estudante compreende do conhecimento de sua experiência. Portanto, cabe ressaltar o respeito dos professores para com os estudantes isso significa que à sua dignidade, identidade, experiência e vivências recebidas ao longo de sua trajetória devem ser priorizada e respeitada pelo educador, ele (a) deve mediar conforme suas curiosidades e indagações mesmo que essas estejam de maneira ingênua e/ou pensamento espontâneo para nortear o saber produzido.

Diante disso, é cabível a aprendizagem científica do estudante a partir de sua curiosidade epistemológica, subestimar sua capacidade e/ou seu saber ingênuo em momento alguma pode ser concebido pelo professor, mas promover a dialogicidade sobre sua curiosidade e indagações. Infelizmente o que se tem apresentado nas instituições brasileiras é preocupante, já que, a formação inicial é o descobrindo de novos saberes, mas que ao ser confrontado com professores que de maneira nenhuma respeita esses

“conhecimentos de experiência feitos” desistem ou procuram outras instituições (privadas) para concretizar seus sonhos e objetivos que é de concluir sua tão desejada faculdade. O professor que não faz essa questão de respeito aos “conhecimentos de experiência feitos” de modo algum compreende a afetividade e dignidade em que promove a promoção dos saberes do sujeito aprendente.

Sobretudo as concepções espontâneas e/ou conhecimentos feitos para permitir que esse estudante ultrapasse a barreira da curiosidade epistemológica, oportunizando os conflitos cognoscitivos para a (re) construção de novos saberes foi-lhe confiado. Como ressaltam os autores Carvalho e Gil-Perez (2011, p. 46) “esta análise dos resultados obtidos pelos alunos e/ou por outros grupos pode, sem dúvida, gerar conflitos cognoscitivos e conduzir à formulação de novas hipóteses que levem à (re) construção das concepções científicas”. Em consideração a esse pensamento acentuam Carvalho e Gil-Perez (2011, p. 55)

No entanto, se os alunos trabalharem de forma que favoreça objetivação (trabalho em pequenos grupos e discussão geral posterior), terminam elaborando propostas similares à dos próprios professores. Isso exige do professor, é evidente, um trabalho de generalização e reformulação a partir dos enunciados dos alunos, bem como uma cuidadosa preparação da sessão – incluindo o estudo das propostas previsíveis dos alunos – e certa habilidade para transformar propostas pessoais em enunciados mais gerais, uma atitude aberta a novas contribuições etc. não se trata, como pudemos ver, de um “deixar fazer”, nem tampouco de uma imposição autoritária, incompatível com um real envolvimento dos alunos.

Carvalho e Gil-Perez (2011) evidenciam a abordagem em que o professor/formador ao aplicar sua atividade para os estudantes em seu início na formação se constitui de uma concepção global da tarefa, portanto, a organização das tarefas desta concepção estabeleça conforme o interesse do educando. Entretanto, a concepção espontânea e/ou conhecimento feito é vigente nas atividades deste educando, mas, a pesquisa vai além da atribuição escolar, é preciso que o professor/formador exponha a concepção global da atividade na pesquisa no qual este estudante irá engendrar. Pois é fato que a formação de professores tem como incumbência a desconstrução dos conhecimentos feitos e concepção espontânea.

Sobretudo, compreende-se o receio dos cursos de formação com relação aos estudantes em ficar à mercê da escassez da formação ao abordar os interesses subjetivos, considerando a não fixação dos objetivos proposto pelo grupo, entretanto, o grupo tem por função a compreensão dessa fixação dos objetivos elencados pelo professor/formador

que propõem para o grupo a discussão e reflexão sobre determinado contexto, transformando e se desenvolvendo a partir de pesquisa a reflexão crítica, a fixação do objetivo, e a desconstrução dos conhecimentos feitos e concepção espontânea, sendo assim ocorre processo de desenvolvimento crítico e científico, no qual os estudantes se condiciona com os mesmos objetivos similares dos professores/orientadores. Cabe ao professor orientar a partir do grupo de estudos instigar além das abordagens subjetivas apresentadas pelos estudantes, provocando assim o sujeito para o desenvolvimento cognitivo e a evolução dos saberes a partir da discussão abordada pelo grupo de estudos.

O orientador ao compreender essas abordagens subjetivas promove a inversão de uma discussão mais aprofundada e com viés teórico. Nesse ínterim, o orientador tem o compromisso de apresentar aos estudantes iniciantes uma nova perspectiva de saberes, compreendendo as diferenças dos conhecimentos espontâneos com os conhecimentos científicos, portanto, para o professor/orientador é um tanto desafiador já que a desconstrução do sujeito parte da didática e dinâmica do professor em que engloba no grupo de pesquisa. O curso de formação engloba novos saberes e transforma o sujeito em formação produz o que antes era pensamento subjetivo por pensamento crítico científico, além disso, constitui no processo de sua docência e a busca incessante pelo conhecimento.

## 2.2 CURRÍCULO

O currículo é fundante nas instituições de ensino, já que o compreende a organização e funcionalidade da ação dos centros educacionais em que o estudante está inserido. Segundo Sacristán (2013, p. 15) “o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*)”. Portanto, pronunciada pelo qual chamamos de *curriculum vitae* que corresponde a dois sentidos: primeiro refere-se ao percurso no qual o estudante deverá percorrer durante sua vida profissional e a seus êxitos; segundo está relacionada o percurso concreto do conteúdo em sua organização, ou seja, o estudante deverá aprender e a superar de maneira que será preciso discernir como fazê-lo depois. Como discorre Sacristán (2013, p. 16)

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é

uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Diante desse argumento, o currículo é um território “demarcado e regrado”, ou seja, a instituição, delimita a partir do planejamento e da metodologia do professor (a) com conteúdo regrado apresentado aos estudantes. Essa organização do currículo seleciona e regulariza a “prática didática” do professor em suas atividades complementares, assim dizendo como ensinar e para quem ensinar. Neste sentido, durante toda a escolaridade o estudante tem seus conhecimentos demarcados e regradados na instituição educacional com base no currículo. Em conformidade com o que argumenta Arroyo (2013) o currículo se concentra no espaço escolar como parte fundante das diretrizes curriculares, o supramencionado enfrenta disputas de território sobre o ensinar dos professores e o aprendizado das crianças e adolescentes das escolas públicas. Entretanto, com relação a formação de professores e todo os profissionais da educação tem sido alvo de disputas, já que, a formação docente se configura na riqueza da diversidade cultural, social e histórica no contexto educacional. Portanto, o currículo na redefinição das ações e projetos se constituem a criatividade coletiva, sobretudo

O foco do nosso olhar é a sala de aula, espaço central do trabalho docente, das tensas relações entre mestres e alunos, sobre o que ensinar-aprender, sobre o currículo, redefinido na prática em tantas ações e tantos projetos que nossa criatividade coletiva inventa. Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais (ARROYO, 2013, p. 9).

A educação se tornou alvo de mudanças curriculares, mas, há um questionamento nestas reformas, que ao ser analisado o currículo ainda se encontra tradicionalista no que tange o ensino e aprendizado em sala de aula, contudo, o intuito das reformas no território educacional se baseia na compreensão de formar cidadãos passivos e trabalhador braçal (ARROYO, 2013). À vista disso, as propostas curriculares no contexto escolar se mostraram interessados em constituir no sistema educacional a restrição na ação pedagógicas e projetos interdisciplinares e transdisciplinar entre os componentes curriculares, esse movimento tradicionalista no sistema educacional nas instituições escolares não promovem o papel social.

Esses espaços educacionais são abrangentes e vantajosos, já que eles compreendem a diversidade cultural, a riqueza das vivências históricas dos estudantes, portanto, as disputas de currículo neste ambiente são bem relevantes pelo sistema, que compreende sua força criativa expressada nas comunidades da classe trabalhadora. A disputa em questão está no ensino, na forma que este é compreendido pelo estudante e na

formação continuada deste professor, tudo se tem como disputa, entendendo que a classe social trabalhadora é considerada ignorante pelo sistema, e, é ignorada pelo sistema em todo o contexto deste são: educação, saúde, moradia, saneamento básico e assistência social.

Diante disso, Arroyo (2013) conceitua uma visão na qual o currículo se centra em estrutura na instituição escolar com a disputa politizado, inovador e ressignificado apresentadas na quantidade de diretrizes curriculares da Educação Básica como: a Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, Ensino Médio, EJA, Educação do Campo, indígenas, étnico-racial, formação de professores entre outros. Para o autor o currículo tem como cunho avaliativo provas nacionais e internacionais, essa avaliação dos alunos para compreensão dos ensinados adquiridos, mas, fica o questionamento, como avaliar a diversidade dos saberes destes aprendentes considerando sua subjetividade no aprendizado. A avaliação em grande escala, ou seja, nacional (cidades e campo, municípios, estados e região) e internacional como avaliação em parâmetro único pode-se mensurar os conhecimentos dos estudantes de primeiro mundo com estudantes brasileiros que sofrem as mais diversas situações presentes nas escolas.

Esse é o problema, avaliar com um mesmo conteúdo, entendemos que as escolas brasileiras infelizmente não possuem infraestrutura de primeiro mundo. Vejamos que a realidade brasileira está longe de ser primeiro mundo, já que, as disputas compreendem um currículo tradicional presente no Brasil, escolas sem recursos adequados para atender a demanda, professores mal-remunerados, sem formação de professores que eleve o nível de conhecimento. A triste realidade do nosso sistema de ensino, está nas mais diversas faltas de responsabilidade da política de poder. Nesse ínterim, Arroyo (2013, p. 33) salienta que

Um dos significados mais positivos é que no chão da escola das salas de aula crescem autorias profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciadas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações, continuaram rígidos, cada vez mais sofisticado, reagindo a esse crescimento das autorias docentes.

É fato, que os controles do sistema, das diretrizes curriculares, disciplinares e das avaliações permaneceram sempre rígidos e continuarão com a rigidez aos docentes, ou seja, território de disputa nas escolas serão constantes e vigentes tanto aos docentes quanto aos alunos. Pelo simples fato que esses espaços trazem contexto do novo como a infância, adolescentes e jovens que acarreta de sua criatividade, diversidade e da

subjetividade presentes nas salas de aula. O contexto em que se encontram as salas de aulas proporciona as mais diversas culturas, histórias, etnia, raça, sexo, portanto há essa diversidade nas escolas, e com isso as diretrizes idealiza os currículos conforme sua narração.

Portanto, é preciso que mestres e educandos em salas de aula tenham como posição política a luta pela identidade das autorias profissionais. Não podemos designar a outra esfera a contextualizar o contexto histórico em que vivência a escola sejam negligenciadas ou negadas como sujeitos de direitos e experiência, conhecemos nossa realidade dentro da sala de aula. E tecemos que a educação é necessária um currículo que esteja de acordo com idem, considerando que ao ser desenvolvidos estarão de acordo com as próprias experiências e vivências de cada comunidade escolar. Sendo assim, esperançamos a buscar por um currículo que acarreta desses movimentos que compõem nas diretrizes curriculares. Para contribuir com a discussão destacamos Sacristán (2013, p. 23-24) que salienta

A importância fundamental do currículo para a escolarização reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desses projetos institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é e se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais, etc. o ser humano tende, por natureza, a criar um mundo *desejável* que lhe motiva a melhorar, a estabelecer metas para si e a imaginar ideais. A educação é em si mesma um valor desejável, embora saibamos que isso se dê por razões muito diversas. Trabalhamos por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos que, com a educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais, contribuimos para a redenção do ser humano, sua liberação. A educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido.

No entanto, compreende-se a importância de um currículo que se estabeleça em conformidade com a realidade do estudante, ou seja, que coincida com projetos idealizados para os setores sociais, familiar e grupos políticos entre outros encontrados na comunidade escolar. Desenvolver um currículo que abrange de forma qualitativa e significativa de modo que se estabelece a diversidade em que vivencia e experiencia no

chão da escola. Entretanto, o que discorre infelizmente nesses espaços educacionais não se compreende a realidade, e sim, uma falsa compreensão de um currículo que entende a subjetividade deste educando. Esse projeto idealizado no sistema educacional se vê com uma proposta inovadora, subjetiva que valoriza o educando enquanto sujeito de direitos, promove a educação de qualidade de vida e trabalho. Todavia, o currículo é um projeto articulado de maneira a fantasiar e embelezar as diretrizes curriculares, na íntegra o currículo primoroso se oculta em suas entrelinhas.

Silva (2016, p. 12) salienta que “[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica”. Neste contexto compreende que as instituições vêm se demonstrando de maneira muito mais cuidadosa e agindo com rigorosidade para com o ensino dos estudantes especificando assim de maneira que massifica, restringe e demarca determinado conteúdo selecionado no contexto educacional para o ensino e aprendizagem dos educandos. Diante disso, apresentaremos as teorias curriculares, que organizam em categorias e perspectivas de currículo ao longo do desenvolvimento da área, de acordo com o autor Silva (2016) destas são: teoria tradicional; teorias críticas, e; teoria pós-crítica.

As categorias apresentam um currículo de maneira a descrever suas funções e objeções diante do contexto escolar, cada categoria compreende que o currículo escolar se baseia em suas racionalidades como ensino e aprendizado de forma a discorrer sua eficiência na estrutura curricular. Tecemos que as teorias tradicionais, presente no sistema de ensino do currículo brasileiro, objetivam engessar o ensino de maneira a controlar a aprendizagem do educando, avaliar quais os conhecimentos adquiridos, uma metodologia restrita, didática com poucos recursos e restrita, organizada apenas para a transmissão dos saberes do professor para o aluno, o planejamento é regulador do conhecimento, a eficiência no aprendizado no que se refere ao da vida adulta e com objetivo de formar este cidadão passivo e alienado.

Em comparação às teorias críticas, com o viés de ideologia o pensamento consolidado, a reprodução cultural e social classifica suas origens e sua historicidade, ou seja, quem este aluno, o que ensinar para ele. Sua história e suas origens determinam o currículo. O professor como orientador do saber, sua classe social reflete qual o ensino que é necessário para determinado estudante, ou seja, por meio de grau sucessivo que o nível de conhecimento evolui a aprendizagem. Quanto custa este aluno para o sistema educacional, o que será preciso para que se tenha pouco gasto para o desenvolvimento do

ensino. A escola é uma pequena sociedade no qual os estudantes são meros cidadãos aprendendo a interagir uns com outros, além disso, é preciso esse trabalho coletivo para a produção futuras.

A emancipação e libertação é um problema para o sistema educacional, portanto, é preciso que as bases estruturantes do currículo sejam ocultadas, no qual se falseia nas entrelinhas do supracitado, o que propositalmente há verificação da negação da liberdade e emancipação entre os estudantes, além disso, a resistência educacional no sistema com relação as novas mudanças. Descrevemos que as teorias pós-críticas se componham de uma aproximação desejável de uma educação democrática e de qualidade para o desenvolvimento de ensino e aprendizado da classe operária. Esse modelo se estrutura de maneira a abordar a identidade, alteridade, diferença entre os estudantes, famílias e grupos sociais, ou seja, a comunidade que compõem a subjetividade, a libertada de significação e discurso entre currículo e o contexto escolar, o saber-poder dos conhecimentos que se apropria na sala de aula, o estudante também é que ensina e aprende, a representatividade entre os grupos sociais como a cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade que constituem nossa comunidade e o chamamos de multiculturalismo no ambiente escolar.

A teoria tradicional e críticas se baseia nos conceitos sendo estes excludente da subjetividade do sujeito aprendente, e, que, além disso, proporcionou no ensino objetivo voltado para a economia e eficiência em aprender a partir dos exames e as habilidades necessárias para assim atribuir em seus afazeres da vida adulta. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 23)

O sistema educacional deveria estabelecer de forma precisa quais são os objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Nesse ínterim, entende-se uma educação burocrática com a definição e objetivos de ensino é permitindo o sistema educacional, portanto, delinear qual ensino a ser transferido para estudante. O modelo que o sistema de escolarização em massas tem como base em exames e habilidade que condiz posteriormente com os afazeres adultos, ou seja, conteúdos que engloba apenas habilidades com esse entendimento, vejamos que, essas habilidades e exames permite ao estudante de classe dominante a exercer com eficiência as necessidades compreendidas pela demanda da classe operária. Infelizmente a instituição compreende um currículo com objetivo e as funções que posterior compreenderá para sua jornada adulta, portanto, se baseia como reguladora dos conhecimentos, em outras palavras um ensino para a obediência e submissão. Entretanto,

compreende-se que no currículo do contexto educacional brasileiro tem como base efetivada as teorias tradicionais e teoria críticas que se veem resistente no próprio projeto político pedagógico das instituições de ensino, ou seja, reguladora de conhecimentos.

Conforme o autor Sacristán (2013) o conceito do currículo foi consolidado com acúmulo de significados que vem sendo aplicado nas instituições escolares como forma de regular o ensino e aprendizagem dos estudantes. Como podemos constatar nos livros didáticos prontos e acabados a ser utilizados pelos professores e professoras, de maneira que, não precisem pesquisar e questionar em seu conteúdo. O livro didático é sim uma ferramenta que agrega no ensino, mas, precisa explicitar seus capítulos e desmitificar suas entrelinhas, ou seja, de maneira transparente e clara, além disso é preciso antes pesquisar e aprender sobre conteúdo do livro para assim ensinar os saberes que se encontra no livro didático.

Segundo Silva (2016) o currículo estende-se pelo movimento imigratório que se intensificou massificando nas instituições escolares, e com isso sucedeu-se o estímulo da administração na educação para justificar o processo de construção de um currículo, ou seja, compreendeu-se na testagem do currículo na instituição escolar para que se avaliasse o desenvolvimento do sujeito durante o período de formação. Contudo, o currículo foi e é uma perspectiva de educação ampla, mas com discurso de como devemos ensinar e de que forma ensinar o conteúdo esse efeito tem-se justificado como processo de seleção dos conhecimentos. De acordo com Silva (2016, p. 15)

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados.

Em concordância com autor, essa seleção que o currículo propõe para os conhecimentos se dá por uma estrutura do centro educacional que impõem constituindo a seleção de certos conhecimentos para determinado sujeito, essa seleção parte do conteúdo planejado para o ensino. Há justificativa que tais conhecimentos não são apropriados por quaisquer sujeitos, contudo, cabe o professor em selecionar esses conhecimentos a partir dos “graus sucessivos” estabelecido pelo currículo da instituição.

Conforme Sacristán (2016) descreve que essas exigências do currículo compreendem pelo que chamamos de “graus sucessíveis”, ou seja, ocorre sucessivamente a partir do momento em que o sujeito avança, a seleção dos conteúdos que determina os

conhecimentos para com os “graus”. A organização dos conhecimentos que parte pelos graus sucessíveis compreende uma variedade de conhecimentos em que o aluno durante sua formação aprende, sobretudo, em cada grau em que esse estudante experienciam dentro do nível alcançado compreende que, quando fora da instituição outros elementos constituem e/ou interferem em seu aprendizado, ou seja, é necessário que o currículo consiste em sua implementação a relação com a sua cultura, etnia e historicidade que consiste no progresso do desenvolvimento do aprendente. Como enfatiza Silva (2016, p. 62)

Mesmo que implicitamente, essa crítica do conceito de cultura permite a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se à influência posterior dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada "cultura popular" como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo.

Nesse íterim, Silva (2016) descreve que o referido autor Paulo Freire compreende que a perspectiva em que o currículo escolar é imprescindível em obter uma implementação da “cultura popular” para o processo e o desenvolvimento deste aprendente para que ocorra durante sua formação, além disso, os centros educacionais são compostos por uma sociedade em que há interação social e cultural, contudo, deve-se fazer que o segmento dos conhecimentos seja legitimamente contido no currículo para as classes. Particularmente, quando se refere a classes sociais o currículo se opõem de maneira que reguladora promovido pelo próprio sistema de ensino, como o próprio dispositivo regulador é facilmente perceptível na organização pelo currículo como discorre o autor Sacristán (2013, p. 19)

Buscando a gênese desse conceito antigo e consolidado e considerando o acúmulo de significados que vêm sendo sobrepostos a ele, chegamos a uma primeira conclusão: o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava de terminado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender.

Ao longo da história o conceito de currículo tem se consolidado e considerando como acúmulo de significados, sendo esses sobrepostos por meio de uma proposta reguladora, massificadora e restrita nas instituições de ensino, conceito esse, de significados atualmente observados nas escolas contemporâneas. Vale ressaltar que a

instituição educacional tem se organizado de forma regularizar e colocar em ordem conteúdo para com os níveis de escolarização, sobretudo, ocorre assim podemos dizer a invisibilidade, a negação dos conhecimentos, ou seja, está sujeito a não compreender a garantia da autonomia e a criticidade no estudante, portanto, o currículo é o método regulador de conhecimentos. E com uma proposta de currículo restrita, massificadora e seletiva para cada etapa da escolarização a um aumento significativo da evasão escolar, densificando ainda mais uma aprendizagem alienante e a negação dos conhecimentos pleno e significativo do estudante.

Diante disso, aprendizagem se dá pelo professor mediador, que desenvolve o conteúdo dentro da sala de aula de maneira que, exerça o desenvolvimento do conteúdo massificador e restrito ao estudante, contudo, conclui ao educador a função de transmissão dos conhecimentos. Transmissão que compreende na etapa da escolarização do estudante, pois, casos em que a transmissão desses conhecimentos organizados e planejados a partir de estudos articulados com o currículo da escola. Vejamos que a presença do professor é fundamental no ensino aprendizagem do discente, entretanto, os conteúdos devem ser preparados e organizados de maneira a comprometer com conhecimentos ainda não adquiridos, além disso, a mediação devem basear-se nos estudos previamente estudados, infelizmente a má formação dos docentes é um fator preocupante, pois, corrobora de acordo com a formação acadêmica que se constitui por um currículo que oculta-se a consciência e não a transformação de novos saberes. De acordo com Sacristán (2013, p. 495)

Portanto, se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. É óbvio que isso exige reflexão e ação constante sobre a atuação dos docentes nas instituições educativas em sua globalidade e nas aulas, em particular.

Segundo o autor o ensino e aprendizagem baseia-se do currículo da escola, entretanto, essa relação está ligada com a formação nas instituições do ensino superior voltado para a formação de professores. Sobretudo, o currículo pressupõe de maneira abranger e englobar na ação do (in) consciente constituído no ensino e a aprendizagem do educando, mas, nem todo os professores das instituições de ensino superior compreendem a apropriação dos conhecimentos científicos necessários a serem abordados em sala aula, neste sentido, os propõem conteúdos que não à promoção dos conhecimentos. Portanto, ao invés de visibilizar o currículo escolar acaba-se ocultando.

Com isso corrobora para que esse movimento que engloba toda a capacitação reflexiva e crítica abordado no currículo da instituição superior seja uma triste realidade do sistema educacional.

Vejam os que a má formação, ou a falta de conteúdos não agregam novos conhecimentos, contribuem para que o ensino e aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas sejam um dos piores. Infelizmente, o país vem sendo bombardeado de cursos de formações de professores com a carga horária com nível baixo e com isso as formações simplistas. Diante disso, Sacritán (2020, p. 103) ressalta que “resultado das regulamentações de instâncias políticas e administrativa às quais o sistema educacional é submetido, contém “aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular”. Este nível de conhecimentos adquiridos, entre ambas as formações, tem impactos significativos para o conhecimento necessários, entretanto, observasse que outro elemento é recorrente no impacto do ensino e aprendizagem, não cabe a mim generalizar os educadores que atuam a mais tempo na educação, que ao longo de sua jornada conserva-se estaciona a mesmice, estabilidade em seus pensamentos medíocres e sem a transformação em suas práticas pedagógicas para o ensino.

Diante do exposto, argumenta-se em torno da relevância de compreendermos a formação de professores como espaço de indissociabilidade entre teoria e prática, articulação entre Universidade e Escola e de isomorfismo entre a formação ofertada e exigida. Da mesma forma compreendemos o currículo como documento de identidade e território em disputa. Logo, compreender o contexto das (contra)reformas, em especial, a BNC-Formação e o que a comunidade científica tem comunicado acerca dessa dimensão delineia-se como ação potente na luta por uma educação/formação politizada e coerente para com as demandas e defesas por uma sociedade mais justa e igualitária.

### Capítulo 3: CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas (SOUZA *et al.*, 2021, p. 65).

A presente investigação se caracteriza como de natureza qualitativa, no qual tem como referência autor Roque Moraes (2021) que compreende a pesquisa qualitativa como conjunto de ciclos dialéticos e hermenêuticos. Para o supracitado, esse movimento dialético hermenêutico se consolida na intervenção no discurso fundamentado e validado pela comunidade dos interlocutores a quem compete a crítica. Nas falas de Moraes (2021, p. 102)

Neste último sentido o movimento dialético hermenêutico de uma pesquisa pode ser compreendido como uma intervenção num discurso, questionando-se verdades existentes no sentido de sua substituição por novas verdades, validadas numa comunidade de interlocutores competente e crítica.

Diante do exposto, pensar que a intervenção nesse movimento se constitui pela capacidade de intervir no discurso político, inerente ao campo investigado, corroborando na qualidade em representar uma metodologia rigorosa em que se baseia o processo de investigação. Diante disso, a partir dos movimentos dialéticos e hermenêuticos que se caracterizam a tencionar o argumento apresentado ao longo do texto escrito, considerando que a quantidade é indefinível, observamos a partir dos ciclos de movimentos que reiterativamente são percorridas. De acordo com o autor Moraes (2021, p 103), o processo de investigação estrutura-se por meio dos seguintes elementos:

- 1 - focalização de um ser; tomada de consciência de um estado descer ou de uma verdade num discurso;
- 2 - questionamento reconstrutivo do ser; movimento do ser ou discurso focalizado, já com encaminhamento de perspectiva de superação;
- 3- encontros teóricos empíricos; promovendo intelexões com a teoria e com a prática em relação ao ser focalizado;
- 4 - construção e explicitação de novos argumentos pertinentes ao ser ou verdade, fundamentando-os adequadamente;
- 5 - validação dos novos argumentos em uma comunidade crítica;
- 6 - comunicação dos novos argumentos e teses, num movimento de sua integração no discurso ou realidades pertinentes;
- 7 - retorno ao ser, em uma forma modificada pela intervenção da pesquisa, podendo constituir o início de um novo ciclo de pesquisa.

Perante a isso, o modelo apresentado pelo autor se destaca por sete elementos, deste é interessante mencioná-los, de maneira que, a tomada de consciência com relação ao estado do discurso, o que é necessário para a realização de uma pesquisa, a ciência de fundamentação de base teórica a rigorosidade metódica. Esse movimento que o pesquisador, ao desconstruir fundamentado na teoria, compreende, a partir da perspectiva

de superar o pensamento do autor, trazer contribuições para a reflexão da tese do escritor e do pesquisador para os diferentes diálogos apresentados na pesquisa. Notemos que os encontros nos quais os teóricos e o material empírico proporcionam esse mecanismo de focalizar as ideias nesta perspectiva entre teoria e prática nos construtos elucidados em novos argumentos que pertinentes explicitados na construção do processo da pesquisa.

Diante do exposto, a nova pesquisa elucidada em um novo argumento, sendo estes validados por uma comunidade crítica, que se disponha de suas leituras para contribuições pertinentes para o novo argumento. Esse processo da comunidade para as novas escritas compreende-se em desvelar a partir da competência crítica a propor novas contribuições e questionamentos para validar a pesquisa do pesquisador. Após essas contribuições da comunidade crítica e validação do novo argumento, poderá constituir uma nova leitura para futuras interpretações e se modificando para um início de novo ciclo. Sendo assim, o autor representa este ciclo em forma de espiral para explicar esse movimento, vejamos na ilustração abaixo

**Figura 1:** Ciclos reiterativos dialéticos de uma pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelo autor Moraes (2021, p. 103).

A figura apresentada pelo autor Moraes (2021) corresponde a pesquisa, que compreende em um grande ciclo e na amplitude que nela consiste, ou seja, os ciclos se alicerçarem para o novo argumento, que se estabelece no ciclo intermediário, no qual compreende em desvelar novos argumentos. De acordo com o autor “dentro deste podem ser concebidos ciclos intermediários, correspondendo cada um deles aos grandes momentos do ciclo amplo: ser, questionamento, encontros, novos argumentos, validação, comunicação é o novo ser” (MORAES, 2021, p.103). Nesse entremeio, o exposto da

pesquisa, mesmo que integrados, é necessário que nos ciclos, ainda que por menores, se estabeleça uma conectividade entre os elementos do ciclo dialético. Ou seja, os movimentos dos ciclos são necessários que se superpõem nessa grande medida para “validação e comunicação” deste novo argumento.

Da mesma forma, constitui-se o movimento da complexidade e a intervenção dos esforços para concretude do movimento inicial, de maneira que auto-organizado em que corresponde o movimento, o mesmo que, esse movimento propõe de maneira determinada nos produtos da pesquisa.

Esse movimento de sentidos se estabelece nos encontros dialéticos que, se concretizados na pesquisa, podem ser teóricas e empíricas, o que promove essa desconstrução dos saberes existentes nas práticas discursivas fundamentada nos autores de livros e artigos. Esses encontros provêm de leituras e discussões a compreender novas reflexões dos interlocutores, poderemos que as compreensões dialógicas consistentes as problemáticas da pesquisa investigada. Esse processo se estabelece na proporção de comunicação entre os interlocutores que promovem leituras teóricas, sendo assim, verdadeiras e com base teórica, para a produção de um novo produto. Os novos argumentos para pesquisa se dão pelos encontros e diálogos das comunidades de interlocutores que propõem questionamentos para pensar novos argumentos.

Ante o exposto, para além da vinculação a perspectiva da pesquisa qualitativa, nossa investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, estabelecida a partir da proposta de Sousa, Oliveira e Alves (2021). Em que definem esse tipo de pesquisa como o objetivo de analisar os conceitos e definições que possibilitam a adequação da produção teórica destacados nos trabalhos científicos dos acadêmicos. Diante disso, as obras e investigações científicas em suma maioria encontra-se nas academias, ou seja, nos periódicos que, produzidas para o aprimoramento e com a finalidade para o enriquecimento de novos saberes que adquiridos a partir das pesquisas de teóricos e autores que contribuem para a construção deles. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65-66) definem a pesquisa bibliográfica como

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os

instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados.

Conforme exposto a pesquisa bibliográfica é iniciada a partir da pesquisa científica pelo estudante e professor/orientador da academia, que juntos fazem o exercício de encontrar teóricos e autores que já fizeram análise de determinado tema, assunto e problema. Sendo assim, o passo seguinte o estudante passa a fazer leituras e entendimento e a compreensão dos livros, artigos, dissertação e teses para destacar trechos que convêm ser relevante que estejam de acordo com análise da pesquisa a ser investigada, além disso, verifica-se por diversas leituras as possíveis críticas e questionamentos sobre determinado contexto em que difere as possibilidades de pensar com relação aos “livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados” para ser abordado na pesquisa (SOUZA *et al.*, 2021).

Todavia, o início da pesquisa bibliográfica tem por finalidade o alicerce e contribuições para que se concretize as pesquisas futuras, já que, os compreendem a pesquisa já realizada, portanto, orienta-se o entendimento e compreensão do pesquisador (a) para que se construam um novo pensar sobre fatos da atualidade, mas, que, permeia nas análises anteriormente já pesquisado. Antes de descrever a pesquisa é necessária uma análise dos problemas prontamente questionados pelos autores, e com isso a base de uma novo saber se constroem em cima desta base de pensadores. Neste sentido, é pertinente destacar a importância da leitura para que desta maneira possua o entendimento, a reflexão e criticidade para que construa um novo saber, desde modo ponderam os autores Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 66).

A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É essencial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas.

Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 68) reiteram que “em toda pesquisa científica é importante apresentar o embasamento teórico ou a revisão bibliográfica que é elaborada na investigação de obras científicas já publicadas, para que o pesquisador adquira o conhecimento teórico”. Com essa investigação dos teóricos escolhidos se faz pertinente tecer de análises com todo o material selecionado, de modo que, esse material sustenta sua metodologia teórica pois, se faz necessário no objeto de pesquisa.

Tecemos que o estudo acerca de determinada pesquisa é preciso ter dedicação e responsabilidade, pois, entendemos que ao analisar os teóricos a partir dos “livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 68) é preciso que os pesquisadores de nenhuma maneira devam descrever o que não foi citado pelo autor. Por esse motivo, é oportuno compreensão detalhada, ou seja, dedicação e zelo pela leitura minuciosa e seja a inspiração para o um novo conhecimento da teoria, diante disso, a organização de obras do pesquisador se faz necessário por selecionar para produção de fichas e fichamento que prontamente estejam acessíveis as partes selecionadas para futuras pesquisas. Em concordância com o autor que explana as possibilidades de fontes de uma pesquisa bibliográfica, vejamos que

- fontes primárias: são informações do próprio pesquisador, bibliográfica básica. Exemplos: artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e outros.
- fontes secundárias: são bibliografias complementares, facilitam o uso do conhecimento desordenado e trazem o conhecimento de modo organizado. Exemplo: Enciclopédias, dicionários, bibliografias, bancos de dados e livros e outros
- fontes terciárias: são as guias das fontes primárias, secundárias e outros. Exemplos: catálogos de bibliotecas, diretórios, revisões de literatura e outros (SOUZA *et al.*, 2021, p. 68-69).

Os autores evidenciam possibilidades de pesquisa bibliográfica de modo que classificam como fontes primárias, fontes secundária e fontes terciária, entretanto, antes de classificá-las inclui-se as etapas de maneira que a “escolha do tema” é essencial para que se inicia a pesquisa, seguindo de “levantamento bibliográfico” que com se é possível a pesquisa com base da escolha do tema, entretanto o “problema” é um dos questionamentos que se fazem os teóricos que para a pesquisa em andamento se tenta a compreensão com momento atual, conseqüentemente “aproveitamento e ampliação do levantamento bibliográfico” que promove uma discussão com outros autores para enriquecimento da pesquisa, a “seleção dos textos (fontes)” se faz preciso quando os textos escolhidos trazem o mesma problematização do tema escolhido, o que tecer por

Pesquisar pela internet e na biblioteca”, vejamos que, atualmente a tecnologia é uma das ferramentas importantes e com alcances maiores, portanto, quando o texto não está acessível em livrarias ou bibliotecas, a pesquisa via internet se torna eficaz (SOUZA *et al.*, 2021, p. 69).

Nesse ínterim, é satisfatório que a “escolha do tema” do pesquisador compreenda clareza e esteja de acordo com todo o contexto do texto a ser construído. Desta maneira, essa escolha se faz logo no início da pesquisa, além disso, o tema escolhido por ora se faz presente no levantamento das indagações dos pesquisadores. O que compreende um tema

ainda mais interessante pensando no momento vivenciado pelo pesquisador com o questionamento já realizado por teóricos, com isso e satisfatório pensar no tema que se tenham outras pesquisas. Diante disso, os autores Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 70) afirmam que “a definição do tema pode surgir através de uma dúvida, observação ou indagação que o pesquisador quer provar e ou solucionar relacionados ao seu dia a dia, no âmbito profissional ou em estudos com o intuito de provar ou desenvolver o objeto de estudo”.

Com relação ao levantamento bibliográfico preliminar compreende no auxílio da pesquisa na delimitação de qual linha de pesquisa e assunto/tema/problema a fazer referência na pesquisa. Sobretudo o que corresponde que “a escolha do tema de uma pesquisa bibliográfica apresenta uma abordagem ampla, é preciso delimitá-la. Assim o levantamento bibliográfico preliminar auxilia na delimitação do tema a ser pesquisado” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 71). Vejamos que, essa delimitação tem como centralidade o assunto/tema/problema os meios em que a pesquisa se encontra e que determinar no processo de restrição da aquela linha de pesquisa encontrado pelo pesquisador, portanto, a pesquisa segue uma linha de pensamento de maneira que o pesquisador se experiência para (de) escrever com maior clareza e convicção a pesquisa.

Sobretudo, cabe o pesquisador assim que determinar assunto/tema/problema fazer as leituras em que se encontra neste determinado teórico e que vai de encontro com a pesquisa, entendemos que a leitura exploratória tem como a finalidade de buscar nos livros, artigos, dissertação e teses o bom emprego de acordo com a pesquisa.

Em concordância com autor “o pesquisador deve realizar as leituras exploratórias das obras de acordo com o tema a ser desenvolvido de modo que auxilie na delimitação do tema”, (SOUZA *et al.*, 2021, p. 72), portanto, o pesquisador (a) ao fazer a pesquisa encontrar-se ciente da delimitação de sua investigação bibliográfica e com isso explorá-la de modo que enriqueça a pesquisa, com textos que agregam na discussão e indagação do pesquisador (a). A pesquisa integra-se na estrutura a problematização e/ou indagação que ocorre ainda na busca do tema no qual o pesquisador visa buscar soluções a partir da problematiza e indagações na pesquisa, como evidenciam os supracitados

O problema da pesquisa não foge das definições citadas acima, é a indagação, é a pergunta que deve ser feita para desenvolver o problema, para solucionar ou provar; deve ser claro e viável; e é através do problema que se faz o levantamento das hipóteses, assim podemos dizer que o problema de certa forma é a continuação da delimitação da pesquisa. Na formulação da indagação do objeto problema tem que ser de forma clara e específica e delimitada, para que o pesquisador não

fique confuso no estudo para buscar soluções ou respostas a partir do problema (SOUZA *et al.*, 2021, p. 72).

Cabe ressaltar que diante do desenvolvimento da pesquisa se faz necessário compreender a busca por solucionar problemas e propor levantar hipóteses sobre as possíveis soluções em que o pesquisador (a) esteja investigando. Portanto, é preferível que haja essa delimitação na pesquisa bibliográfica, entendemos que, para o levantamento das hipóteses a delimitação é impreterível no estilo de pesquisa investigativa, pois, o observasse as possibilidades das respostas. Em conformidade ao levantamento de proposta compreende-se que a clareza das possíveis soluções do problema em questão é viável para que o leitor tenha a compreensão do que está lendo, e identificar na pesquisa a problemática levantada pelo autor.

No entanto, o autor argumenta que “essa delimitação levará a elaboração de hipóteses e organização do trabalho” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 72) que diante disso, as hipóteses compõem-se de organização no trabalho de pesquisa em questão. Na sequência pretendemos apresentar o material empírico, tendo como nuance as paisagens interpretativas acerca das revistas e periódicos nacionais de Qualis “A” na área de Ensino o que compreende a relação dos descritores BNC-Formação e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019.

Diante disso, as nuances da pesquisa bibliográfica se aproximam na investigação que se estabelece por meio da análise dos artigos das revistas de Ensino de Qualis A e que tem como descritores a BNC-Formação DCN de 2019. Esses artigos selecionados se apresentam a culminar com a relação para com o ensino superior e as divergências decretada pelas diretrizes curriculares na BNC-Formação no ano de 2019. Essa nuance problemática implementada para a formação de professores se constitui de interesses do mercado aliados ao desgoverno da época, neste sentido, a investigação propõe a pensarmos e refletir com relação de uma demanda de poucos artigos publicados nas revistas de Qualis A, o que nos leva a reflexionar em uma intervenção, já que, o governo Michel Temer gozava das decisões nas instituições públicas.

### **3.1 MATERIAL EMPIRICO**

A seleção do espaço para constituição do material empírico foi realizada na Plataforma Sucupira, gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que desempenha um papel relevante, mediante comitês e consultores de cada área, na verificação da qualidade das revistas como um todo. De

maneira que, se qualifica os periódicos em Qualis A, B e C associada a um conjunto numérico 1-5 que presume a qualidade da revista, a plataforma tem como a incumbência de classificar esses periódicos por Quadriênio.

A busca pela Plataforma Sucupira, se deu pela sua referência, qualidade e seriedade com a produção dos artigos científicos, o que resulta sua relevância em ser avaliadas em quadriênios pela CAPES do compromisso e a credibilidade da revista. Primeiramente selecionamos as revistas com Qualis A do último quadriênio de 2017-2020, em seguida, as revistas com foco no Ensino de Ciências, considerando seu escopo. Na sequência a busca a partir dos descritores, BNC-Formação e DCN 2019, considerando os artigos publicados entre 2017-2023<sup>1</sup>.

A elaboração dos códigos para pesquisa considerou o Qualis da revista, sendo estes entre a A1-A4, a quantidade dos artigos mapeados, e a quantidade de unidade de significados coletados em um mesmo artigo, avançamos nos demais até finalizar a investigação dos artigos mapeados e revistas selecionada, sendo assim, até a conclusão das investigações da pesquisa.

Os códigos<sup>2</sup> têm como funcionalidade em organizar e classificar as revistas de Qualis e os artigos encontrados na Plataforma Sucupira, para que ocorra a identificação deles e estruturar o metatexto. Desta maneira, os códigos elencados para o entendimento quais revistas de Qualis e os artigos estão sendo discutidos e/ou analisados por meio da análise textual discursiva – ATD. Abaixo a exemplificação dos códigos elencados:

**Ilustração 1:** Estrutura do código

<b>Revista</b>	<b>Qualis</b>	<b>Artigo</b>
<b>R</b>	<b>A</b>	<b>Ar.</b>

Fonte: Elaborado pela autora

A partir deste momento elucidamos, em detalhes, como ocorreu a pesquisa na Plataforma Sucupira<sup>3</sup>. A busca ocorreu de forma elementar, primeiramente o acesso na Plataforma Sucupira, certificando se o site era mesmo confiável e seguro para o acesso, em seguida, na própria plataforma que até então, era uma novidade, observo como ocorre

<sup>1</sup> As análises dos artigos encerrou no mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três.

<sup>2</sup> Os códigos têm como intuito ao leitor identificar por meio de codinomes as revistas, Qualis e artigos em que corresponde o material empírico.

<sup>3</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml#>

o ordenamento da plataforma. Em seguida, explorei<sup>4</sup> a página em busca de informações para que pudesse conhecê-la melhor para então realizar minha pesquisa. Buscando conhecer cada ícone apresentado na plataforma.

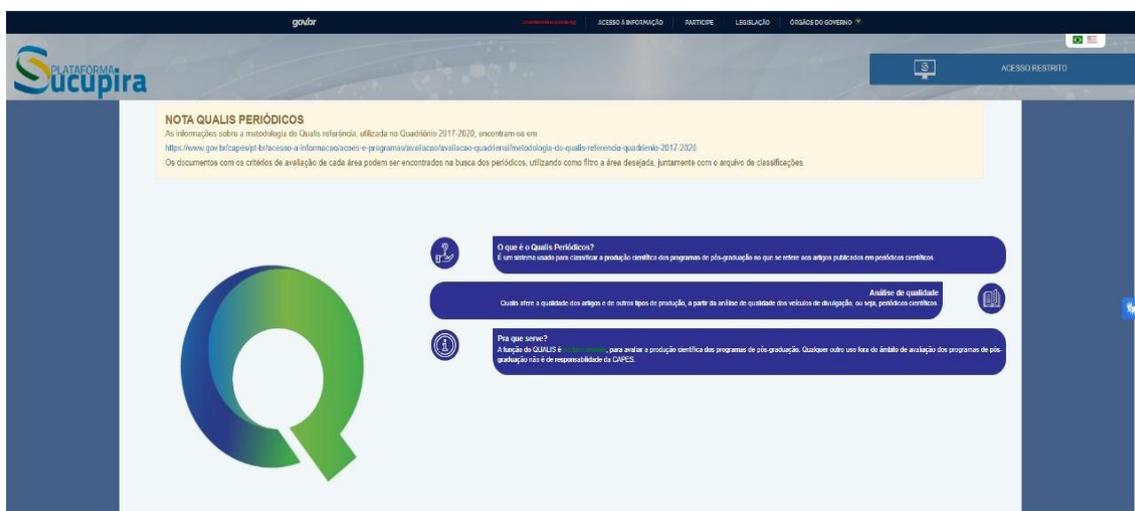
**Ilustração 2:** Tela inicial da Plataforma Sucupira.



**Fonte:** Imagem da Plataforma Sucupira.

Em seguida no ícone Qualis, é preciso que se faça uma leitura que contém as informações que conceitua a estrutura sobre a nota do Qualis, deste podemos mencionar: o que é o Qualis dos periódicos; análise da qualidade e para que serve.

**Ilustração 3:** Tela de informações que conceitua a estrutura.

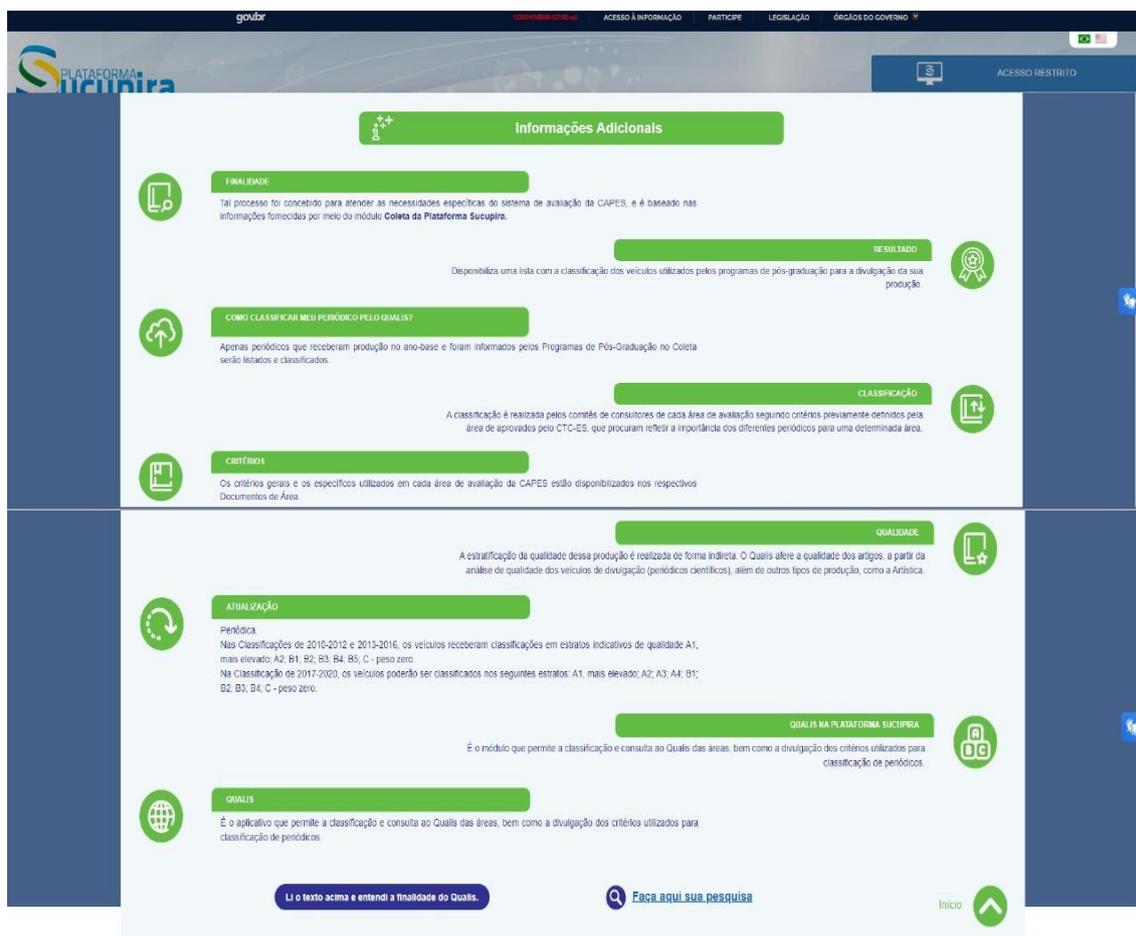


**Fonte:** Imagem da Plataforma Sucupira.

<sup>4</sup> Esa dimensão utilizará a primeira pessoa do singular, pois retrata a narrativa da mestranda no trabalho na Plataforma.

Os esclarecimentos têm sua continuidade com as informações adicionais em que consiste nas efígies, seguidos de: finalidade; resultados; como classificar meu periódico pelo Qualis e a classificação; critérios; qualidade; atualização e Qualis da plataforma sucupira. Esses efígies e prescrições corrobora a veracidade e qualidade e postura em que se encontra a Plataforma Sucupira – CAPES.

**Ilustração 4:** Tela de informações adicionais.



**Fonte:** Imagem da Plataforma Sucupira

Após as leituras, clico em **faça aqui sua pesquisa** que me direciona para uma nova janela. Esse direcionamento observo o **evento de classificação**, e, consequentemente, apresenta três alternativas de classificações de periódicos quadriênios para qual devo estimo para pesquisa. Contudo, tenciono a pesquisar a **classificações de periódicos quadriênios 20217-2020**, em que a investigação nos periódicos está elencada recentes na avaliação da CAPES. Sendo assim, com a escolha, me direciono para **Qualis periódicos** em que automaticamente me encaminha para uma outra janela.

## Ilustração 5: Tela de evento de classificação.

The screenshot shows the Sucupira platform's search interface. At the top, there is a navigation bar with the 'gouv.br' logo and links for 'ACESSO À INFORMAÇÃO', 'PARTICIPE', 'LEGISLAÇÃO', and 'ÓRGÃOS DO GOVERNO'. Below this is the Sucupira logo and an 'ACESSO RESTRITO' button. The main search area is titled 'Pesquise' and contains the text 'Classificações dos veículos informados no Coleta pelos Programas de Pós-Graduação'. There are two input fields: 'Evento de Classificação' and 'Titulo/ISSN'. The 'Evento de Classificação' dropdown menu is open, showing options: 'Selecione', 'CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2013-2016', 'CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2017-2020', and 'CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS TRIÊNIO 2010-2012'. The 'Titulo/ISSN' field has a placeholder text: 'realizar a busca pelo ISSN não utilizar o ".". Exemplo "23142451"'. There are 'Buscar' and 'Limpar Filtros' buttons. Below the search area, there is a 'Busca avançada' section with links for 'Qualis Periódicos', 'Qualis Artístico', and 'Qualis Eventos'. On the right, there is a 'Contato' section with 'Telefone: (61) 2022-6482 / (61) 2022-6484' and 'E-mail: qualis@capes.gov.br'.

Fonte: Imagem da Plataforma Sucupira

Assim que encaminhado para uma nova pesquisa, aparece uma nova informação como os **dados para consulta**, neste momento, quando seleciono o **periódico de avaliação** me remeto a clicar em **classificações de periódicos quadriênios 2017-2020**, em seguimento, na **área de avaliação** as opções são diversas para as escolhas nas áreas de conhecimento, no entanto, a que me interessa tem como foco no Ensino o qual destinou-se a essa escolha de pesquisa. Mas adiante, a **classificação** se direciona como seleção entre os Qualis que se confere A, B e C no qual se avalia entre os números um; dois; três; quatro e cinco, em que concluí a qualidade do Qualis. Conforme ilustrado na sequência.

## Ilustração 6: Tela de evento de classificação.

The screenshot shows the Sucupira platform's search interface, specifically the 'Qualis Periódicos' section. The breadcrumb trail is 'INÍCIO >> Qualis >> Qualis Periódicos'. The main search area is titled 'Qualis Periódicos' and contains the text 'Evento de Classificação: CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2017-2020'. There is a dropdown menu for 'Área de Avaliação' with 'ENSINO' selected. There are input fields for 'ISSN:' and 'Titulo:'. There is a dropdown menu for 'Classificação:' with 'SELECIONE' selected. There are 'Consultar' and 'Cancelar' buttons. At the bottom, there is a footer with logos for 'CAPES', 'UERJ', and 'RNP' and the text 'Versão do sistema: 3.183 Copyright 2022 Capes. Todos os direitos reservados'.

Fonte: Imagem da Plataforma Sucupira

Posto a isso, o mapeamento de revistas com classificação de Qualis A1; A2; A3 e A4, oportunizou o processo de constituição do material empírico. Sendo assim para cada revista selecionamos o link para o acesso e averiguação do escopo da mesma e a verificação da sua relação para com a área de Ensino de Ciências.

A pesquisa realizada na plataforma Sucupira, para a área do Ensino, compreendeu o quantitativo de 2.092 (dois mil e noventa e dois) revistas, em toda a classificação dos Qualis A1-A4, sendo organizado das seguintes nuances: em 564, A1; em 502, A2; em 513, A3; em 513, A4, revistas impressas e online. Diante disso, consideramos pertinente a pesquisa na área de avaliação no Ensino de Ciências e revistas Nacionais de Qualis A, posto isso, selecionamos: 5 (cinco) – A1; 6 (seis) – A2; 6 (seis) – A3; 7 (sete) – A4, totalizando 24 (vinte e quatro).

Após essa etapa, nos centramos na seleção dos artigos. Acessamos o site das 24 revistas e por meio dos descritores BNC-Formação e Diretrizes Curriculares Nacionais 2019 selecionamos os artigos que apresentavam esse foco. Isso posto, o mapeamento das revistas pode ser observado na sequência, no Quadro 1.

**Quadro 1:** Periódicos dentro do escopo da investigação com Qualis A1-A4

Qualis	Revista	Site	Código
A1	Areté (MANAUS)	<a href="http://www.uea.edu.br/revista-areté">Revista Areté   Revista Amazônica de Ensino de Ciências (uea.edu.br)</a>	R1.A1
	CIÊNCIA & EDUCAÇÃO	<a href="https://www.scielo.br/j/ciedu/">https://www.scielo.br/j/ciedu/</a>	R2.A1
	CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS	<a href="http://www.curriculosemfronteiras.org">Currículo sem Fronteiras (curriculosemfronteiras.org)</a>	R3.A1
	REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	<a href="http://www.ufmg.br/revista-brasileira-de-pesquisa-em-educacao-em-ciencias">Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ufmg.br)</a>	R4.A1
	INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS	<a href="http://www.ufrgs.br/revista-investigacoes-em-ensino-de-ciencias">Sobre a Revista   Investigações em Ensino de Ciências (ufrgs.br)</a>	R5.A1
A2	ALEXANDRIA (UFSC)	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria">https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria</a>	R6.A2
	AMAZÔNIA - REVISTA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS	<a href="http://www.ufpa.br/revista-amazonia">Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas (ufpa.br)</a>	R7.A2
	LINHAS CRÍTICAS (UNB)	<a href="http://www.unb.br/revista-linhas-criticas">Sobre a Revista   Linhas Críticas (unb.br)</a>	R8.A2
	QUÍMICA NOVA NA ESCOLA	<a href="http://www.s bq.org.br/qnesc">QNEsc - (sbq.org.br)</a>	R9.A2
	RETRATOS DA ESCOLA	<a href="https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/about">https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/about</a>	R10.A2

	REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)	<a href="https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum">https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum</a>	R11.A2
A3	ACTIO: DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS	<a href="https://periodicos.utfpr.edu.br/actio">https://periodicos.utfpr.edu.br/actio</a>	R12.A3
	EDUCAÇÃO EM QUÍMICA EN PUNTO DE VISTA	<a href="https://revistas.unila.edu.br/eqpv">https://revistas.unila.edu.br/eqpv</a>	R13.A3
	ENSINO & PESQUISA	<a href="http://Enino%20%26%20Pesquisa.unespar.edu.br">Enino &amp; Pesquisa (unespar.edu.br)</a>	R14.A3
	ENSINO EM RE-VISTA	<a href="https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/70378">https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/70378</a>	R15.A3
	REVISTA DEBATES EM ENSINO DE QUÍMICA	<a href="https://www.journals.ufrpe.br/index.php/RED-EQUIM/index">https://www.journals.ufrpe.br/index.php/RED-EQUIM/index</a>	R16.A3
	REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec</a>	R17.A3
A4	CIÊNCIA & ENSINO	<a href="http://IFSP%20Campus%20Piracicaba-ojs">IFSP Campus Piracicaba - ojs</a>	R18.A4
	ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA EM REVISTA	<a href="https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/index">https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/index</a>	R19.A4
	FORMAÇÃO DOCENTE	<a href="https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/search">https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/search</a>	R20.A4
	POIÉSIS	<a href="https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/index">https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/index</a>	R21.A4
	QUÍMICA NOVA	<a href="http://SOBRE%20QU%C3%89MICA%20NOVA-Qu%C3%89mica%20Nova%20(sbq.org.br)">SOBRE QUÍMICA NOVA - Química Nova (sbq.org.br)</a>	R22.A4
	REVISTA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	<a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes">https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes</a>	R23.A4
	REVISTA REAMEC	<a href="https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/index">https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/index</a>	R24.A4
Total			24

**Fonte:** Elaborado pela autora

Veamos que, no quadro acima pontua-se um quantitativo de vinte e quatro revistas identificadas na plataforma Sucupira que se compunha a classificações de periódicos no quadriênio 2017-2020. Sendo que destas cinco se vinculam ao Qualis A1; A2; A3 e A4. Á vista disso, os periódicos determinados nesta pesquisa se integralizam nos artigos publicizados que concerne nos descritores: BNC-Formação e DCN, o que se configura nas análises dos artigos publicizados nas revistas selecionadas, e posteriormente, dedicar-se na análise textual discursiva.

As buscas nas revistas, foram um tanto desafiadoras, já que, por meio dos descritores se desempenhou uma caçada ao tesouro, difícil de encontrar, e quando encontrada compreendia da rareza dos artigos relacionado aos descritores. É fato que, os

descritores BNC-Formação e a DCN considero de suma relevância a reflexão acerca das referidas revistas no qual se desempenhou com êxito a pesquisa, pois, a procura dos descritos supramencionado não se promoveu com certa relevância. Entretanto, percebesse que as pesquisas de graduandos, mestrandos, doutorandos e professores/pesquisadores na área da formação de professores tem um quantitativo que considero interessante a ser relevante para uma eventual investigação, sobretudo, o supramencionado apresentou rareza. A seguir apresentaremos o Quadro 2 em que se encontra os artigos das revistas selecionada no Quadro 1, tendo como busca por meio dos descritores BNC-Formação e DCN, sendo ordenado por código, artigos, autores, Instituição de Ensino Superior (IES) e período.

**Quadro 2:** Artigos selecionados por meio dos descritores BNC-Formação

Revista	Artigo	Qualis	Nº de artigos
R2 (6 artigos) CIÊNCIA & EDUCAÇÃO	Art. 5(9 US)	A1	13
	Art. 6(20 US)		
	Art. 7(11 US)		
	Art. 8(8 US)		
	Art. 11(18 US)		
	Art. 12(30 US)		
R3 (6 artigos) CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS	Art. 13(15 US)		
	Art. 14 (12 US)		
	Art. 15(10 US)		
	Art. 16 (7 US)		
	Art. 17(15 US)		
R4 (1 artigo) REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	Art. 19 (17 US)		
R11 (3 artigos) REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)	Art. 20 (22 US)		
	Art. 26(2 US)		
	Art. 27(30 US)		
R16 (1 artigo) REVISTA DEBATES EM ENSINO DE QUÍMICA	Art. 28(12 US)	A3	3
	Art. 36(11 US)		
R17 (2 artigos) REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO	Art. 39(27 US)	A4	1
	Art. 40(21 US)		
R20 (1 artigo) FORMAÇÃO DOCENTE	Art. 42(9 US)		
Total			20

**Fonte:** Elaborado pela autora

Para recapitular nossa investigação das revistas na área de Ensino, tendo como descritores a BNC-Formação e DCN 2019, foram encontradas 2.092 (dois mil e noventa

e dois) revistas, em toda a classificação dos Qualis A1-A4, sendo organizado das seguintes nuances: em 564, A1; em 502, A2; em 513, A3; em 513, A4, revistas impressas e online. Dentro deste escopo foram localizadas 24 revistas, com escopo no Ensino de Ciências, por seguinte panorama: em 5 (cinco) – A1; em 6 (seis) – A2; em 6 (seis) – A3; em 7 (sete) – A4. O cerne do Quadro 2 dos artigos selecionadas, deste podemos mencionar: em **A1** sendo 6 artigos na Ciência & Educação; 6 artigos no Currículo sem Fronteiras; 1 artigo na revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Em **A2** sendo 3 artigos na Revista E-curriculum (PUCSP). Em **A3** sendo 1 artigo na Revista Debates em Ensino de Química, 2 artigos na Revista Espaço do Currículo. Em **A4** sendo 1 artigo na Formação Docente.

O material empírico desta investigação se constituiu vinculados nestes escopos: na **R2** em Art. 5(9 US); Art. 6(20 US); Art. 7(11 US); Art. 8(8 US); Art. 11(18 US); Art. 12(30 US). Na **R3** em Art. 13(15 US); Art. 14 (12 US); Art. 15(10 US); Art. 16 (7 US); Art. 17(15 US); Art. 19 (17 US) e na R4 Art. 20 (22 US) o que totaliza 13 artigos de A1. Na **R11** em Art. 26(2 US); Art. 27(30 US); Art. 28(12 US) que finaliza em 3 artigos de A2. Na **R16** em Art. 36(11 US); Na **R17** em Art. 39(27 US); Art. 40(21 US) que se finda em 3 artigos de A3. Na **R20** Art. 42(9 US) com o total de 1 artigo de A4. No total foram mapeados 20 artigos.

### **3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA**

A Análise de Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia de análise de informações discursivas, e sobretudo insere um movimento de natureza qualitativa e que não tem intencionalidade de comprovar ou refutar hipóteses ao final da análise da pesquisa, portanto, seu movimento tem como processo a compreensão, a reconstrução dos conhecimentos vigentes das análises de investigação. ATD se estrutura por meio de quatro momentos, porém, os três primeiros se fundam como elementos basilares, sendo esses organizados de maneira que: a) a desmontagem dos textos; b) o estabelecimento de relações; c) a captação do novo emergente. Enquanto o quarto elemento se ancora no processo auto-organizado, em que se constitui o sistema complexo da análise discursiva.

Nesse ínterim, emerge a construção e compreensão do entendimento em defender o argumento da ATD, que parte de uma sequência recursiva de três componentes, nos quais podemos citar: a) a desmontagem dos textos: desconstrução e a unitarização; b) o

estabelecimento de relações e o processo de categorização c) o auto-organização tem como um processo de aprendizagem viva.

Na sequência tencionamos abordar a compreensão dos elementos estruturantes na ATD. Na desmontagem dos textos ou desconstrução e unitarização, inicialmente é necessário realizar um estudo em que permite-a construir a partir do texto investigado. Nesse ínterim, esse elemento é essencial, já que, o envolvimento e impregnação dos materiais analisados se destacam por sua importância na desconstrução e unitarização do corpus. Diante disso, a análise qualitativa consisti em uma relação indissociável entre a leitura e interpretação, na qual possibilita em constituir os seus significados em sentido e compreensões nos fenômenos investigados. Entretanto, a ATD tem como exercícios as compreensões e sentidos, mesmo que, simbólicos, construir compreensões a partir dos textos investigados, que dependem tanto dos autores dos textos quando do pesquisador os resultados das análises da investigação.

O estabelecimento de relações e o processo de categorização se compreendem a partir de elaboração e na construção do metatexto analítico em que expressam no conjunto dos textos. Sobretudo, na ATD se constituem por uma estrutura textual que se caracteriza por categorias e subcategorias. Diante disso, os textos podem se estabelecer em descritivos, o que consiste aproximação do corpus da análise, e interpretativos na qual proporciona o distanciamento do material original e se aprofundando na teorização. A descrição e interpretação desse conjunto buscam aproximar-se dos modos de teorização dos fenômenos investigados, além disso, os resultados das análises não decorrem somente da validade e confiabilidade da qualidade dos textos, mas, no apropriar-se dos argumentos como sendo o próprio autor. A análise textual discursiva tem se caracterizado por ser indefinido e inacabado, assim prevê a necessidade constante da crítica.

O conjunto de ciclos da pesquisa, se alicerça por meio de uma metodologia recursiva elucidada nos significados, o que propõem uma compreensão mais acentuada e comunicada, enfatizando com maior grau de rigor e clareza na pesquisa. Além disso, corresponde em um processo que reitera a escrita nas produções do metatexto bem-conceituado. Portanto, todo o processo de estrutura básica da ATD nas produções é constituído em metatexto, por meio da unitarização e categorização. Posto isso, a categorização se compõe por vínculos, de maneira que tenham continuidade em e evidenciar os sentidos além de clareza e as compreensões obtidas, o autor podendo se apropriar de diferentes textos sendo gradativamente construído a partir da estruturação

integrada ou como um todo no texto. Com isso, a impregnação do autor para com seu o material analisado se oportuniza no seguimento para a construção do metatexto.

A auto-organização tem como um processo de aprendizagem viva na qual a ATD tem como produção do metatexto o processo emergente de compreensão, de maneira em que propicia no movimento de desconstrução. Diante disso, os textos se fragmentam e desorganizam de modo que se compreende uma auto-organização a qual se reconstruem com novas compreensões do emergente, neste sentido, o metatexto é necessário validar e ter clareza nestas produções da escrita. Esse movimento se compreende no exercício de aprender lançando a desordem e o caos e oportunizando no novo emergente para assim apreender o fenômeno investigado.

O processo de categorização dos vinte artigos pode ser observado no Quadro 3, na sequência.

**Quadro 3:** Processo de categorização

<b>Categorias Iniciais</b>	<b>Argumento Categorias Iniciais</b>	<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>Argumento Categorias Intermediárias</b>	<b>Categoria Final</b>	<b>Argumento Categoria Final</b>
A - Aproximação da BNC-Formação com a BNCC e/ou PRP (23 US)	Por meio dos artigos analisados, percebe-se que as reformas estabelecidas pela proposta da redação do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 e da Resolução CNE/CN n.º 2/2019 a Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores geram um número significativo de retrocessos e desvalorização no sistema de ensino para a formação de professores no Brasil. Entretanto, as reformas tem como direcionamento um conjunto de ações e alterações identificados na BNC-Formação no qual completa a subordinação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), contudo, a política educacional se configura com significados de competências e habilidades como se a educação básica e o ensino superior espelhassem um para com outro. As novas diretrizes têm se pautado aos avanços e a especificidade da identidade profissional do professor, marcado mediante à defesa na profissionalização na formação docente, bem como à recusa e a possibilidade de complementação pedagógica para além de outras áreas galgarem um diploma na licenciatura. É evidente a partir da leitura dos documentos, o engendramento da resolução que tem como principal objetivo, transformar os cursos de licenciaturas em preparatórios da BNCC na tentativa de padronização do currículo, contudo, sob a lógica do capital e das políticas neoliberais, conferindo o aspecto reducionista da formação docente. A diretriz em pauta se reorganiza no conjunto retrocessos com os princípios neoliberal que expressa as limitações e normatiza o discurso da racionalidade técnica na área dos conhecimentos aos futuros professores, o que se discorre em sistematizar as discussões sobre a BNC-Formação e seus principais eixos para os licenciando em seu processo de formação. O cenário da formação inicial concerne aos entraves e os riscos da reformulação na tentativa de homogeneizar e uniformizar os currículos nos/dos cursos superiores, uma política voltada para a desvalorização e desmonte das conquistas históricas que instituem a BNC-Formação de Professores no Brasil.	I -Percepções normativas ancoradas aos cursos de licenciatura frente à formação humana [A(23) + B(38) + D(21) + E(13) + I(29) = 124 US]	O texto da BNC-Formação descreve as nuances das políticas curriculares nos cursos de licenciaturas, entretanto, o tal documento normativo enfatiza e idealiza uma política educacional que se deve às competências e habilidades propostas pela BNCC do Ensino Médio, o que acarretou de retrocessos para a formação inicial e continuada de professores. Esses mecanismos evidenciam nos processos formativos a prática pedagógica técnica para transmitir conteúdo do ensino superior, conferindo, assim, o aspecto reducionista para a formação docente. As reformas estabelecidas pela proposta da Resolução do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 consistem com discursos sob a lógica do capital e das políticas neoliberais que se configura no sistema interno e externo das instituições internacionais e privadas, sob a	Horizontes compreensivos da BNC-Formação no sistema educacional brasileiro, ancorada no conjunto de competências e habilidades que se configura mediante a identidade docente.	O cenário educacional brasileiro apresenta preceitos que a fragmentação e a invisibilidade do ensino superior. O texto do parecer de professores apresenta como conceito a omissão de conhecimentos relevantes para a formação inicial dos professores. Além disso, o documento normativo apresenta uma pedagogia baseada em competências, o que nos causa preocupação, uma vez que propõem um currículo mínimo. Diante do exposto, a prática
B - Uma análise crítica da BNC-Formação	A pauta do projeto de governo para a formação de professores se preconizado no Parecer competindo no desempenho, a excelência e a eficiência da prática dos professores, o que constituída pelos princípios norteadores a partir de mecanismos de avaliação interna e externa, diante disso, ao				

<p>ancorada nos documentos normativos (38 US)</p>	<p>ênfatar a relação teórico-prática o movimento se fragmenta na perda da autonomia e identidade profissional para as instituições de ensino superior. A Resolução CNE 2/2019 aponta para a possibilidade que idealizada e essencializa o caráter retrógrado as instituições formadoras, aponta também como parte ideológica e centralizadora aos órgãos governamentais frente à nova política estabelecida pelo desgoverno, a propósito ausência das ações assegura as condições de influência internacional responsabilizando o fracasso da educação brasileira dada a formação inadequada dos docentes. No sentido da atrofia curricular, a padronização e a responsabilização dos processos educacionais, que estão atrelados à teoria-prática, desviam a atenção da formação humana. Dessa forma, a fragilidade da nova política educacional se deve às competências e habilidades propostas pela BNCC, desviando a atenção da sociedade.</p>		<p>perspectiva e intencionalidades dos processos formativos no contexto educacional brasileiro. Esta história mostra como a educação pode ajudar a mudar a sociedade brasileira, especialmente nas universidades. Claramente, o sistema de ensino superior expõe as limitações e o engendramento em seu sistema de ensino, com discursos de racionalidade técnica na área dos conhecimentos para os futuros professores. Isso se deve à qualidade do ensino básico nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, o que é visto como uma forma de atrofia curricular. Os interesses estão relacionados às disputas do currículo que se mantêm em projetos de natureza econômica, histórica e social que constituem o território das políticas educacionais. As novas mudanças, vai na contramão do aprender, ler e interagir as linguagens do mundo físico, ao estar enraizado o sistema capitalista presente nas novas exigências dos processos formativos no contexto contemporâneo, o que se, caracteriza nos desafios enfrentados em construir os materiais e estratégias curriculares. Essa complexidade no Parecer não obtém sentido relevante na relação reflexiva do pensar no sentido de formação plena, como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo.</p>		<p>docente é restringida e regulada pela proposta do currículo mínimo, ao determinar a falsa ideia de qualidade para a formação, possibilitando para a produção de conhecimentos o conceito simplista e fragmentada. A pedagogia por competência impossibilita a reflexão crítica e a complexidade da formação, outro fato que corresponde essa percepção se encontra no direito de igualdade e na diferença que constitui na instituição. A Resolução do Parecer CNE/CP n.º 02/2019 se configura sob a lógica do mercado e de políticas neoliberais que idealizam as nuances da política curricular no processo formativo sob a intencionalidade e perspectiva privadas e instituições internacionais. A política de gestão internacional demonstra uma lógica de conhecimentos de mecanismos e reducionismo na formação dos licenciandos. No entanto, o processo formativo enfatiza e idealiza uma prática</p>
<p>D - A perspectiva da formação humana nas reformas curriculares (21 US)</p>	<p>O parecer da BNC-Formação evidencia noções redutoras e fantasiosas pautados nas questões ampla e complexa, o que de fato enfatiza as desigualdades social e econômica caracterizando reorganização do saber para a construção de novas capacidades e de compreender e intervir para a transformação da sociedade. Neste sentido, as perspectivas das relações entre teoria e prática reforçam as políticas curriculares com direito pleno ao pensar em caminhos de formação humana, entretanto, o conceito se equivoca na substituição de epistemologia da prática, descaracterizando a práxis docente quando pautado na formação tecnicista e instrumental, fundamentado sob o desempenho, na excelência e na eficiência do poder regulatório e normativo do governo. Os mecanismos de avaliação interna e externa evidenciam claramente os processos formativos que historicamente dicotomizam a formação docente, reforçam o poder regulatório posto pela disciplinarização entre as existentes relações entre teoria e prática no contexto de sala de aula. Dessa forma, é interessante mencionar que o fator professor no texto do parecer da BNC-Formação encontra-se irrelevante para as novas exigências desses processos formativos no contexto contemporâneo, o que fundamenta aos desafios enfrentados em construir os materiais e estratégias curriculares de maneira que caracteriza heterogeneidade e a complexidade na relação reflexiva do pensar no sentido de formação plena, como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo.</p>		<p>perspectiva e intencionalidades dos processos formativos no contexto educacional brasileiro. Esta história mostra como a educação pode ajudar a mudar a sociedade brasileira, especialmente nas universidades. Claramente, o sistema de ensino superior expõe as limitações e o engendramento em seu sistema de ensino, com discursos de racionalidade técnica na área dos conhecimentos para os futuros professores. Isso se deve à qualidade do ensino básico nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, o que é visto como uma forma de atrofia curricular. Os interesses estão relacionados às disputas do currículo que se mantêm em projetos de natureza econômica, histórica e social que constituem o território das políticas educacionais. As novas mudanças, vai na contramão do aprender, ler e interagir as linguagens do mundo físico, ao estar enraizado o sistema capitalista presente nas novas exigências dos processos formativos no contexto contemporâneo, o que se, caracteriza nos desafios enfrentados em construir os materiais e estratégias curriculares. Essa complexidade no Parecer não obtém sentido relevante na relação reflexiva do pensar no sentido de formação plena, como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo. Esse fator compreende-se no caráter integrador na produção do conhecimento profissional que se deve às competências e habilidades propostas pela BNC-formação, que, claramente, evidenciam nos processos formativos</p>		<p>docente é restringida e regulada pela proposta do currículo mínimo, ao determinar a falsa ideia de qualidade para a formação, possibilitando para a produção de conhecimentos o conceito simplista e fragmentada. A pedagogia por competência impossibilita a reflexão crítica e a complexidade da formação, outro fato que corresponde essa percepção se encontra no direito de igualdade e na diferença que constitui na instituição. A Resolução do Parecer CNE/CP n.º 02/2019 se configura sob a lógica do mercado e de políticas neoliberais que idealizam as nuances da política curricular no processo formativo sob a intencionalidade e perspectiva privadas e instituições internacionais. A política de gestão internacional demonstra uma lógica de conhecimentos de mecanismos e reducionismo na formação dos licenciandos. No entanto, o processo formativo enfatiza e idealiza uma prática</p>
<p>E - A importância de se conhecer a história da formação de professores na elaboração de proposta curriculares (13 US)</p>	<p>Historicamente, o currículo para a formação de professores deve ser dado pela construção que contemple as exigências legais e as demandas por uma formação que atenda todas as classes sociais. Diante disso, ao sinalizar no texto o processo formativo de currículo, o fazer ciência é marcado pelo aprender sobre e fazer ciência quando este se comunicar à ciência no sistema educacional hegemônico, de maneira a contemplar o privado-mercantil. As disputas de diferentes projetos sociais e interesses constituem no território significações que colocam vários contextos de políticas educacionais para a formação de professores, esses projetos demandas de direito assegurado para concluir a formação sob uma mesma orientação curricular, entretanto, o percurso que torna a formação desses profissionais se mantém no intuito de hegemonia capitalista no Brasil. Neste sentido a construção do currículo, se integra em desconsiderar a necessidade histórica de uma política global de formação de professores, portanto, consiste nas disputas políticas de formação inicial e continuada, ações que condiz das condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira. O precursor, ao sinalizar a BNC-Formação, compreende quando o País contempla uma demanda voltada para o capitalismo, ao integrar o livro diádico, indo contramão no aprender, ler e interagir as novas linguagens de compreensão do mundo físico.</p>		<p>perspectiva e intencionalidades dos processos formativos no contexto educacional brasileiro. Esta história mostra como a educação pode ajudar a mudar a sociedade brasileira, especialmente nas universidades. Claramente, o sistema de ensino superior expõe as limitações e o engendramento em seu sistema de ensino, com discursos de racionalidade técnica na área dos conhecimentos para os futuros professores. Isso se deve à qualidade do ensino básico nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, o que é visto como uma forma de atrofia curricular. Os interesses estão relacionados às disputas do currículo que se mantêm em projetos de natureza econômica, histórica e social que constituem o território das políticas educacionais. As novas mudanças, vai na contramão do aprender, ler e interagir as linguagens do mundo físico, ao estar enraizado o sistema capitalista presente nas novas exigências dos processos formativos no contexto contemporâneo, o que se, caracteriza nos desafios enfrentados em construir os materiais e estratégias curriculares. Essa complexidade no Parecer não obtém sentido relevante na relação reflexiva do pensar no sentido de formação plena, como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo. Esse fator compreende-se no caráter integrador na produção do conhecimento profissional que se deve às competências e habilidades propostas pela BNC-formação, que, claramente, evidenciam nos processos formativos</p>		<p>docente é restringida e regulada pela proposta do currículo mínimo, ao determinar a falsa ideia de qualidade para a formação, possibilitando para a produção de conhecimentos o conceito simplista e fragmentada. A pedagogia por competência impossibilita a reflexão crítica e a complexidade da formação, outro fato que corresponde essa percepção se encontra no direito de igualdade e na diferença que constitui na instituição. A Resolução do Parecer CNE/CP n.º 02/2019 se configura sob a lógica do mercado e de políticas neoliberais que idealizam as nuances da política curricular no processo formativo sob a intencionalidade e perspectiva privadas e instituições internacionais. A política de gestão internacional demonstra uma lógica de conhecimentos de mecanismos e reducionismo na formação dos licenciandos. No entanto, o processo formativo enfatiza e idealiza uma prática</p>
<p>I - O conjunto de competências as sintonizada</p>	<p>O texto da BNC-Formação descreve as nuances da pedagogia por competência direcionada no contexto da BNCC do Ensino Médio, vale ressaltar que os novos discursos têm impactado no processo de estudo e análise dos cursos de licenciaturas, que visando controlar a formação docente, a</p>		<p>perspectiva e intencionalidades dos processos formativos no contexto educacional brasileiro. Esta história mostra como a educação pode ajudar a mudar a sociedade brasileira, especialmente nas universidades. Claramente, o sistema de ensino superior expõe as limitações e o engendramento em seu sistema de ensino, com discursos de racionalidade técnica na área dos conhecimentos para os futuros professores. Isso se deve à qualidade do ensino básico nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, o que é visto como uma forma de atrofia curricular. Os interesses estão relacionados às disputas do currículo que se mantêm em projetos de natureza econômica, histórica e social que constituem o território das políticas educacionais. As novas mudanças, vai na contramão do aprender, ler e interagir as linguagens do mundo físico, ao estar enraizado o sistema capitalista presente nas novas exigências dos processos formativos no contexto contemporâneo, o que se, caracteriza nos desafios enfrentados em construir os materiais e estratégias curriculares. Essa complexidade no Parecer não obtém sentido relevante na relação reflexiva do pensar no sentido de formação plena, como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo. Esse fator compreende-se no caráter integrador na produção do conhecimento profissional que se deve às competências e habilidades propostas pela BNC-formação, que, claramente, evidenciam nos processos formativos</p>		<p>docente é restringida e regulada pela proposta do currículo mínimo, ao determinar a falsa ideia de qualidade para a formação, possibilitando para a produção de conhecimentos o conceito simplista e fragmentada. A pedagogia por competência impossibilita a reflexão crítica e a complexidade da formação, outro fato que corresponde essa percepção se encontra no direito de igualdade e na diferença que constitui na instituição. A Resolução do Parecer CNE/CP n.º 02/2019 se configura sob a lógica do mercado e de políticas neoliberais que idealizam as nuances da política curricular no processo formativo sob a intencionalidade e perspectiva privadas e instituições internacionais. A política de gestão internacional demonstra uma lógica de conhecimentos de mecanismos e reducionismo na formação dos licenciandos. No entanto, o processo formativo enfatiza e idealiza uma prática</p>

<p>aos cursos de licenciatura (29 US)</p>	<p>partir da capacitação e habilitação dos professores para ser posteriormente aplicada no ensino básico. Tencionamos a dizer que esse modelo sobre o currículo por competências nos cursos de licenciatura revela intencionalidade de formação docente com escopo instrumental a serviço do capitalismo contemporâneo, que pautado nas ações de processo formativo que transfere o locus de responsabilidade da universidade para o Ensino Básico, o que, repercutem um currículo controlador e de treinamento nos cursos de licenciaturas, advindo das mesma habilidades e competências. Os espaços educacionais tecidas pelos sistemas DCNs ou BNC-Formação tem como qualidade de ensino expectativas profissionais, ou seja, um ensino de sucesso e desempenho direcionado ao profissional docente e estudantes, que consiste, na relação entre a prática e teoria que resulta o caráter integrador na produção do conhecimento profissional. Esse contexto de transformação nas políticas para a formação de professores e se enquadrar na conduta dos sujeitos passivos de interesses do setor privatista, sendo assim, no conhecimento ressignificado para perpetuar os valores próprios da sociedade capitalista. Neste sentido, as políticas públicas fundamentam a prática pedagógica técnica para transmitir conteúdos, gerando nos estudantes e professores o desprazer dos processos que consistem na curiosidade epistemológica.</p>		<p>poder regulatório, posto pela disciplinarização, que historicamente dicotomizam a formação docente. O contexto da BNC-formação visa controlar o processo formativo nos cursos de licenciaturas para, posteriormente, serem aplicadas no ensino básico, neste sentido, idealizada e essencializa o caráter retrógrado das instituições formadoras. Diante disso, o Parecer coloca em pauta o projeto integrador para a formação inicial com uma política global, o desempenho, a excelência e a eficiência da prática dos professores.</p>	<p>pedagógica técnica com mecanismos de transmissão de conteúdos. É importante salientar que o documento para a BNC-formação está atrelado ao documento BNCC para o ensino médio. Um documento normativo de grande relevância que, em suas entrelinhas, invisibiliza na construção de ideia e complexidade para a formação de professores, quando comparado com o currículo do ensino básico, demonstra um projeto que claramente desrespeita e fragiliza a formação plena dos licenciandos. É preciso compreendermos que este documento é a base que fundamenta o currículo da educação de ensino superior e que comparar os ação pedagógica de ambas é o mesmo que fragmentar tais saberes e de sua complexidade adquiridos durante a construção dos conhecimentos, portanto, enquanto instituições de nível superior se compreende outra categoria como ensino,</p>
<p>C - O papel social e político das reformas educacionais (26 US)</p>	<p>Os escritos tecidos da ação conservadora reforçam e naturalizam a visão fragmentada da concepção dominante com os discursos políticos hegemônico, é um fenômeno de centralidade as reformas educativas nacionais para formação inicial, o que considerado elementos-chave para a mudança na qualidade do papel social e político para a formação de professores. A implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais se concentra com vigor neste cenário de tensões e forças constituídas por uma política ideológica que naturaliza tanto entre o refletir e agir da formação docente. Vale ressaltar a importância da participação dos movimentos que historicamente constituem-se os educadores que têm se posicionado diante da filiação política e ideológica perante os retrocessos educacionais advindos da base dominante. Atualmente as políticas educacionais presentes em uma espécie de conservacionista e pragmático tecidos nos discursos da racionalidade hegemônica o que percorra a contramão da realidade nos cursos para a formação docente de maneira que envolve aspectos sociais, culturais e históricos acerca do saber na formação do licenciando. As bases curriculares no processo de formação de professores se encontram engessadas e reguladas, presentes no currículo mínimo que se estabelece nas instituições por meio da BNC-Formação que atendem ao setor mercadológico. Diante disso, o retrocesso social, político e econômico ocasionou o que podemos descrever como o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil, portanto, está na contramão da formação do sujeito no sentido da emancipação. Os escritos tecidos da ação conservadora reforçam e naturalizam a visão fragmentada da concepção dominante com os discursos políticos hegemônico, é um fenômeno de centralidade as reformas educativas nacionais para formação inicial, o que considerado elementos-chave para a mudança na qualidade do papel social e político para a formação de professores. A implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais se concentra com vigor neste cenário de tensões e forças constituídas por uma política ideológica que naturaliza tanto entre o refletir e agir da formação docente. Vale ressaltar a importância da participação dos movimentos que historicamente constitui-se os educadores que tem se posicionado diante da filiação política e ideológica perante os retrocessos educacional advindos da base dominantes. Atualmente as políticas educacionais presentes em uma espécie de conservacionista e pragmático tecidos nos discursos da racionalidade hegemônica o que percorra a contramão da realidade nos</p>	<p>II - Percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que contrapõem o papel da educação brasileira. [ C(26) + F (23) + G (30) + H (34) + J (15) + K (17) + L (16) + M (21) = 182]</p>	<p>As alterações nas diretrizes nacionais para a formação de professores contribuem para o aumento das desigualdades educacionais, fundamentadas na política neoliberal do conjunto de sistema padronizado, sustentado nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade, com ênfase no sistema de ensino conteudista. A intencionalidade da política neoliberal viabiliza o viés pragmatista e reducionista implementado no enfoque que perpassa a problemáticas e dimensões para a formação identitária docente, deste podemos destacar as pretensões de iniciativa privada; a estrutura hierarquia nos compete qualificar o sujeito; a invisibilidade dos aspectos negativos e neutros; os contextos históricos e sociais; e a padronização das avaliações externas. No que diz respeito, os processos formativos que se consolidam na cultura do consumismo e nas intencionalidades e pretensões de</p>	<p>As alterações nas diretrizes nacionais para a formação de professores contribuem para o aumento das desigualdades educacionais, fundamentadas na política neoliberal do conjunto de sistema padronizado, sustentado nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade, com ênfase no sistema de ensino conteudista. A intencionalidade da política neoliberal viabiliza o viés pragmatista e reducionista implementado no enfoque que perpassa a problemáticas e dimensões para a formação identitária docente, deste podemos destacar as pretensões de iniciativa privada; a estrutura hierarquia nos compete qualificar o sujeito; a invisibilidade dos aspectos negativos e neutros; os contextos históricos e sociais; e a padronização das avaliações externas. No que diz respeito, os processos formativos que se consolidam na cultura do consumismo e nas intencionalidades e pretensões de</p>

	<p> cursos para a formação docente de maneira que envolve aspectos sociais, culturais e históricos acerca do saber na formação do licenciando. As bases curriculares no processo de formação de professores se encontram engessadas e reguladas presentes no currículo mínimo que se estabelece nas instituições por meio da BNC-Formação que atendem ao setor mercadológico. Diante disso, o do retrocesso social, político e econômico ocasionou o que podemos descrever como o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil, portanto, está na contramão da formação do sujeito no sentido da emancipação</p>		<p> iniciativa privada partem dos (des)caminhos e transformações necessárias para a formação de professores. Os interesses mercadológicos no sistema de ensino para educação e formação reformista, corroborando para o aumento das desigualdades educacionais, apresentando em seus mecanismos de controle mediados pela produção do conhecimento e pela formação dos sujeitos. O Parecer desencadeia os impactos que atravessam pelo desrespeito dos docentes, que invisibiliza na construção de ideias pelo processo formativo, na compreensão social, política e cultural. Neste sentido, tem como significado pela eficiência e eficácia, incutindo na ação pedagógica fundamentada no documento normativo, claramente uma relação dos referenciais teóricos nas propostas pedagógicas e curriculares advindas dos sistemas do ensino básico. Essas reformas para os cursos de licenciatura reforçam a visão fragmentada da ação conservadora sobre a qualidade do papel social e político na formação inicial. É fato que, nas esferas governamentais, competem às instituições formadoras as responsabilidades da má qualidade e a garantia das aprendizagens aos estudantes no contexto escolar do ensino básico, o que se associa ao fracasso escolar. Infelizmente, repercutem nos cursos de licenciatura extrema desigualdade social, econômica e histórica, as políticas</p>	<p> pesquisa e extensão. Esse processo de ensino falseia o sistema de construção do processo formativo quanto propõem uma relação dos referenciais teóricos, essa percepção se atrela ao currículo, o que podemos destacar como o currículo mínimo. Vale ressaltar que, as mudanças na educação se compreenderam de disputas no currículo para o ensino superior de maneira que o território das políticas educacionais se estabelece no contexto enraizado pelo sistema capitalista com projetos conservadores e sem nenhuma proposta econômico, históricos e sociais. Diante disso, a formação dos licenciandos encontra-se nos processos formativos contemporâneos, entretanto, caracterizado nas exigências de linguagens do mundo físico sem interpretações para a formação humana. As novas exigências do documento tornam-se irrelevante para a relação reflexiva do pensar na formação plena como formação</p>
<p>F - Os interesses do mercado frente a formação docente (23 US)</p>	<p>A formação de professores, na maioria das vezes, marcada em apelos do mercado, ocasionou-se no projeto de desestrutura e engendra a educação reprodutora da formação, tendo como base os princípios administrativos empresariais nas políticas educacionais. Essas mudanças consideradas reprodutoras com o propósito tecnicista têm de atender as necessidades pedagógicas dos estudantes, ou seja, será preciso resgatar o propósito intelectual/moral que deve subsidiar a tarefa pedagógica, entretanto, este incentivo com intencionalidades de orientações técnicas e reprodutoras ocasionadas na perspectiva para a construção da profissionalidade docente. Essa postura de orientações técnicas que se referem à formação dos professores tem como ênfase no conhecimento e, na prática, a serviço de uma lógica de mercado, uma política centrada mensurada em resultados, compreender o perfil do docente como pré-requisito, como se as soluções educacionais dependessem dessa urgência de qualificar o perfil docente, e, o professor, refém das competências, que sendo como indispensável para a garantia das aprendizagens aos estudantes no contexto escolar. Notasse no Parecer a atuação da educação básica como pré-requisito em seu contexto no qual vivem e do qual advém na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, ordenado pelo Estado mínimo, que discute as políticas nacionais para a formação de professores de maneira que assumindo uma postura engessada, pragmática e padronizada, postura essa de inflexibilidade intelectual. O fenômeno educacional em seu elemento basilar da sociedade se estrutura na complexidade que determina em seu Parecer um projeto que tem a responsabilidade social, política e cultural de criar as condições necessárias para a construção da profissionalidade, uma vez que, a identidade de sujeitos críticos é mobilizada pelo sentimento de pertencimento às tradições que estruturam o contexto no qual vivem.</p>			
<p>G - Os papéis das instituições que contrapõem e reforma o controle social na educação pública (30 US)</p>	<p>O pressuposto cenário educacional político é composto por princípios de formação neoliberal e gerencial, dificultando os debates sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas para as instituições brasileiras. Associa-se a responsabilidades do fracasso escolar da educação básica na má formação inicial de professores, fragilizando as condições de materiais e sociais do professor em seus educandos, as instituições brasileiras se caracterizam pela extrema desigualdade social, econômica e histórica, que, infelizmente, repercutem nos cursos de graduação. O projeto pedagógico neoliberal se limita no diálogo e na expressão contrárias, como o (re)conhecimento das singularidades e especificidades das instituições, tendo em vista a inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nas políticas nacionais. A construção das Diretrizes Curriculares se fundamenta no autodesenvolvimento e na aprendizagem, o que, neste sentido, tem como o engajamento de competências específicas, discriminando as práticas que emergem das condições de trabalho docente. A mobilização dos profissionais de educação se constitui na luta pela valorização relacionadas com a política de formação, desta podemos destacar: as condições de trabalho; a de carreira profissional e de remuneração salarial.</p>			
<p>H - Análise crítica da invisibilidade dos documentos da</p>	<p>A Resolução CNE/CP N.º 02/2019 pautada no desenvolvimento de competências e habilidades demonstra que as políticas educacionais com pretensões de iniciativa privada, de intencionalidade de órgãos internacionais e de agendas governistas direcionadas pela lógica do capital no sistema educacional brasileiro. A lógica de mercado se</p>			

<p>formação (34 US)</p>	<p>naturaliza com indicadores padronizados de avaliações externas, demonstrando o viés pragmatista e reducionista alimentado pela falsa ideia de que as necessidades básicas de aprendizagem dizem respeito ao direito de aprender dos licenciandos. O sistema do capital tem como foco principal a construção de competências, o que gradualmente reflete os impactos econômicos inculcados pelos currículos dos cursos de licenciatura. A BNC-Formação propõe no currículo as dimensões do aprender frente à problemática das necessidades básicas da sociedade, sob a relação entre os sujeitos e a ação pedagógica, com viés de ordem dominante inculcado na Resolução, balizado pelos currículos nas instituições Superiores. O viés pragmatista e reducionista implementado com pretensões de iniciativa privada demonstra uma política padronizada nas dimensões que o enfoque que perpassa à problemática socioambiental reconhece: como ação pedagógica para a formação identitária docente. A falta desse reconhecimento gera o desrespeito dos docentes que invisibilizados na construção de ideia do processo para além das necessidades básicas como direito de acesso à qualidade na educação desencadeia os impactos que atravessado pela globalização econômica e consumismo dentro e fora dos ambientes educacionais, indispensáveis a relação entre o sujeito e sociedade.</p>		<p>educacionais presentes no cenário educacional desencadeiam o campo do currículo que se limita no diálogo e ao (re)conhecimento das singularidades e especificidades das instituições do País. Esse sistema de concepções conservadoras-alienantes para a formação inicial de professores tem como foco o desempenho e a manutenção, o investimento de organismos internacionais que se concentram na complexidade e integridade da realidade vivida pelos estudantes e professores. As reformas educacionais nacionais para formação inicial compreendem a falsa ideia de que as necessidades básicas de aprendizagem estão em uma nova linguagem que diz respeito ao direito de aprender dos licenciandos, considerando o elemento chave para as mudanças no sistema de ensino. O que vai à contramão da formação plena no sentido do aprender dos licenciandos é que historicamente o acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, políticos, metodológicos, estéticos e culturais se faz presentes na educação brasileira.</p>	<p>humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo. Portanto, descrevemos que isso é o (des)caminho para a educação. O (des) caminho inviabiliza uma cultura dominante com características de aspectos negativos e neutros com relação à formação inicial de professores, essa problemática se consolida no território do currículo com as reformas educacionais, contudo, a intencionalidade e pretensões para a formação inicial tem viés pragmatista e reducionista para as instituições formadoras. Além disso, provoca impactos e desencadeia a desigualdade sociais, culturais e históricos presentes nas instituições do País. Infelizmente, esse mecanismo limita no diálogo e ao (re)conhecimento das singularidades e especificidades dos cursos de formação inicial de professores.</p>
<p>J - A complexidade de nos espaços educacionais que se configura também basililar para a sociedade (15 US)</p>	<p>Sobretudo, a educação possibilita ocupar novos elementos caracterizados em lugares que não sejam a sala de aula, o que podemos descrever como novos lugares, fomentada por atribuição perante a globalização econômica e social que desencadeia e uniformiza as instituições de ensino superior. Essa perspectiva em novos espaços assumida pelas sociedades contemporâneas, sendo esse o processo de racionalização que se impõe à formação econômico e social incessante em atividade produtiva nos meios de como um modo de desenvolver a capacidade de trabalho no qual demanda sistema educacional capitalista. A estrutura hierarquia nos compete qualificar o sujeito de maneira a organizar e conferir as responsabilidades nas esferas institucional, nos quais em portas fechadas assumem a estrutura dos sistemas escolares, o que de fato, confere na alteração das reformas impostas imprescindível para objeto de conhecimento. A produção curricular se pauta nos destaques acarretados pela dicotomia, fragmentação e complexidade da integridade, nos quais os objetos se compõem a partir das subdivisões das áreas de saber com a ênfase ao ensino prático. Tal legislação possibilita os significados atribuídos aos conteúdos e conhecimentos formativos que emergem da necessidade na relação de dependência intelectual, produtiva, tecnológica e científica das nações mais ricas do sistema educacional para os indivíduos. A formação caracteriza os objetos que desencadeiam o campo do currículo, desde podemos mencionar: a saber: uma formação escolar que se dilui em temas como resiliência emocional, amabilidade, abertura ao novo, engajamento com os outros, autogestão. Sendo estas funções contextuais presentes na formação identitária para a produção de conhecimentos das universidades.</p>			
<p>K - A ideia de relação não-lugar frente a percepção da formação de sujeitos (17 US)</p>	<p>Ao analisar o texto do parecer BNC-Formação explicita claramente a relação dos referenciais teóricos educacionais como práticas voltadas para o nível da Educação Básica, o discurso de uma nova linguagem da educação nas instituições dos cursos de licenciatura. O modelo do Parecer estrutura é um único significado tendo em vista pela eficiência e eficácia no processo de conhecimentos de ensino e aprendizagem, priorizando as questões técnicas, o que, de fato, reduz as possibilidades de direito à educação. Diante disso, o processo que concerne o conceito de currículo se efetiva e explícita na prescrição incorporada no currículo, isso ocorre pela limitação do currículo como ideia de pedagogia por competências. A BNC-Formação atrelada à BNCC determina uma abordagem de conceitos omissos e irrelevantes para o sistema de ensino superior, simplesmente por estar arraigada ao paradigma simplista e fragmentador da produção do conhecimento para a formação inicial. Incorpora a BNCC no texto da BNC-Formação restringe-se a prática e crítica dada pela dimensão docente, fragmenta a produção de</p>			

	<p>conhecimento, possibilita como prescrição de currículo à pedagogia por competências, é, fato que, tenciono a destacar que o texto do parecer a invisibilidade da formação de professores entre o direito à igualdade e à diferença, sobretudo, impossibilita a percepção crítica e complexa da realidade vivenciada pelos estudantes e professores. A proposta da base comum curricular se estabelece de controversas claramente no tal documento, nuances generalizados nesse discurso de aprender a partir de um conjunto de conhecimentos construídos e definidos como patrimônio universal na justificativa de uma nova linguagem para formação docente.</p>				
<p>L - A cultura do consumo frente as condições e vivências na produção do conhecimento para a formação humana (16 US)</p>	<p>Os impactos das políticas públicas educacionais se estruturam nas verdades no que diz respeito os processos formativos que se consolida na cultura do consumismo, com essa base o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo se fundamenta nas circunstâncias que ignora as situações de miséria e vulnerabilidade em que consiste na comunidade. Diante disso, o modelo tecnicista, acompanhado de interesses compreendidos por incumbência exclusiva, na tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas no Brasil, o que desconexa dos contextos históricos e sociais dentro e fora de aula. Esse fato corrobora para o aumento das desigualdades educacionais, uma vez que vai à contramão e desqualifica a formação inicial dos professores, considerando que os impactos partem dos (des)caminhos e transformações necessárias para as comunidades. As reformas e as diretrizes curriculares nacionais apresentam em seus documentos invisibilizados pelos aspectos negativos e neutros, dada como controlar as propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores. A BNC-formação se naturaliza no sistema dos mecanismos de controles mediados por interesses mercadológicos mundiais nas relações de poder existentes por trás das definições realizadas nessas instâncias que almejado pelo governo como elementos legítimos e inerentes ao processo, pela compreensão de que a ciência e a tecnologia apontada como salvadoras para o projeto de educação e de sociedade para a produção do conhecimento e a formação dos sujeitos. Diante disso, as políticas curriculares, consideradas uma pré-condição para o sucesso das ciências, são entendidas como um sistema no qual a complexidade está nas relações que urge por uma educação mais crítica e reflexiva, isto é, a maioria da população brasileira.</p>				
<p>M - O modelo de sociedade individualista ancorada na degradação dos sujeitos (21 US)</p>	<p>A BNC-formação, pautada na política neoliberal, na intencionalidade de aplicar os conteúdos curriculares no sistema padronizado, com ênfase no ensino que recai sobre os saberes da docência e nos conhecimentos práticos, transfere ao docente a responsabilidade do ensinar. Entretanto, as reformas em seu contexto normativo alicerce de noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade caracterizada por tantas desigualdades, no que tange à formação de professores e reverbera a retórica reformista dos baixos índices educacionais do país em avaliações, atribuindo a lógica da má qualidade na formação de professores. O investimento de organismos internacionais na educação brasileira tem como lócus o desempenho de fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes para o contexto da formação inicial de professores. Essa referência mercadológica e da aprendizagem por competências têm com uma abordagem de negação o direito a todos ao acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, políticos, metodológicos, estéticos e culturais, a uma formação plena, que produza saberes para o trabalho docente. A dimensão crítica, política e social, alinhados aos modelos de avaliação em larga escala, se aproxima dos sistemas internacionais de avaliação no intuito de alimentar o mercado e segregando o conhecimento e a aquisição do mesmo em parcelas distintas da sociedade. A perspectiva meramente transmissiva e conteudista se destaca dado a prioridade da pedagogia neoliberal com ênfase nas competências e habilidades explicitadas na BNC-formação, o que se delinea na precarização e desqualificação do trabalho docente.</p>				

Fonte: Desenvolvido pela autora

O material empírico desta investigação se constituiu por 20 artigos, que mediante unitarização possibilitou a emergência de 306 unidades se significado. A aproximação dessas unidades, via temática, emergiu 13 categorias iniciais, 2 intermediárias e 1 final. A primeira categoria intermediária se intitula **“Percepções normativas ancoradas aos cursos de licenciatura frente à formação humana”**, constituída pelas categoriais iniciais [A (23) + B (38) + D (21) + E (13) + I (29) = 124 US]. A segunda categoria intermediária se denomina **“Percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que contrapõem o papel da educação brasileira”**, estruturada por meio das categoriais iniciais [ C(26) + F (23) + G (30) + H (34) + J (15) + K (17) + L (16) + M (21) = 182], de maneira que, o argumento das categorias intermediárias se organiza em 2 (duas) argumentos para findar a categoria final e 1 (um) para o argumento categoria final. Sobretudo, a pesquisa em processo de construção de categorização, ressaltou que podem ter escapado do mapeamento algum trabalho em potencial.

No capítulo seguinte, apresentaremos o metatexto, emergente da categoria final, e das categorias intermediárias e iniciais que o estruturam. Nesse sentido, o material empírico entretecido com as nossas interpretações e ancoragem teórica desvelam as paisagens interpretativas publicizados nos trabalhos acadêmicos científicos no Ensino, tento como escopo a fundamentação uma metodologia da ATD que proporciona o movimento de novas compreensões, o que se compõem na intensidade e sensibilidade que emerge olhar da pesquisadora.

## Capítulo 4 - Horizontes compreensivos da BNC-Formação no sistema educacional brasileiro, ancorada no conjunto de competências e habilidades que se configura mediante a identidade docente

E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996, p. 134).

Esse capítulo, que se configura como nosso metatexto, se estrutura por meio do exercício de análise dos vinte artigos, que possibilitou a emergência de 306 (trezentos e seis) unidades de significados (US). Essas unidades foram aproximadas, mediante as temáticas, o que oportunizou a emergência de treze categorias iniciais. Novamente buscando aproximar as temáticas semelhantes alcançamos um quantitativo de duas categorias intermediárias, que ao ser aproximadas geraram uma categoria final, que constituí esse metatexto.

A primeira categoria intermediária intitulada “Percepções normativas ancorada aos cursos de licenciatura frente a formação humana” estrutura-se por meio das categorias iniciais **A**, **B**, **D**, **E** e **I**. A categoria inicial **A** intitulada de “Aproximação da BNC-Formação com a BNCC e/ou PRP” com 23 US. A categoria inicial **B** titulada de “Uma análise crítica da BNC-Formação ancorada nos documentos normativos” com 38 US. A categoria inicial **D** denominada de “A perspectiva da formação humana nas reformas curriculares” com 21 US. A categoria inicial **E** apresentada de “A importância de se conhecer a história da formação de professores na elaboração de proposta curriculares” com 13 US. A categoria inicial **I** intitulada de “O conjunto de competências sintonizada aos cursos de licenciatura” com 29 US. Sendo totalizada com 124 US.

A segunda categoria intermediária titulada “Percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que contrapõem o papel da educação brasileira” estrutura-se por meio das categorias iniciais **C**, **F**, **G**, **H**, **J**, **K**, **L** e **M**. A categorial inicial **C** denominada de “O papel social e político das reformas educacionais” com 26 US. A categoria inicial **F** intitulada de “Os interesses do mercado frente a formação docente” com 23 US. A categoria inicial **G** apresenta “Os papéis das instituições que contrapõem e reforma o controle social na educação pública” com 30 US. A categoria inicial **J** denominada de “A complexidade nos espaços educacionais que se configura também basilar para a sociedade” com 15 US. A categoria inicial **K** intitulada de “A ideia de relação não-lugar frente a percepção da formação de sujeitos” com 17 US. A categoria inicial **L** denominada de “A cultura do consumo frente as condições e vivências na produção do conhecimento para a formação humana” com 16 US. A

categoria inicial **M** aborda “O modelo de sociedade individualista ancorada na degradação dos sujeitos: com 21 US. Sendo totalizada com 182 US.

Nesse sentido, na sequência apresentaremos as duas categorias intermediárias e as compreensões emergentes do processo de análise dos artigos vinculados as revistas de Qualis A acerca dos descritores BNC-Formação e DCN 2019.

**4.1 -** Percepções normativas ancoradas aos cursos de licenciatura frente à formação humana

O cerne desta categoria intermediária, que se constitui pela categoria inicial **A**, desenvolve um debate em torno da aproximação da BNC-formação com a BNCC e/ou o Programa Residência Pedagógica. Acerca disso, a discussão que tangencia o Programa de Residência Pedagógica com as atividades de formação de professores pode ser vislumbrada por meio da abordagem do cenário da educação brasileira, conforme explicitado no excerto na sequência.

O Programa de Residência Pedagógica como atividades desenvolvida para formação do aluno licenciando e suas questões a saber sobre a escola-campo. Nas palavras de R2.A1.Ar.5.7:

*Quanto ao Programa de Residência Pedagógica – PRP, lançado pelo Edital nº 06/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação, pontuamos algumas questões, a saber: a Residência Pedagógica é definida como uma atividade de formação do aluno de licenciatura, a ser desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada de escola-campo, com uma previsão de carga horária total de 440 horas de atividades, assim distribuídas: 60 horas para ambientação do licenciando na escola-campo; 320 horas de imersão que envolve a regência (60h), o planejamento e execução, e mais 60 h para elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES/Edital 06/2018).*

Outra nuance, contemplada nesta categoria, versa sobre a desvalorização do conhecimento teórico empregado na formação docente com o espelhamento das competências proposta na BNCC o que confere a BNC-Formação. Nas palavras de R2.A1.Ar7.8:

*[...] a BNC-Formação deve orientar uma formação inicial de professores que contemple essas diferentes ciências e práticas para o desenvolvimento de competências e habilidades com os estudantes. Como apontado em Deconto e Ostermann (2021), as competências são significadas nesse documento como um saber fazer, isto é, a capacidade de empregar um conhecimento mensurável a ser dominado a uma situação prática; em uma relação de desvalorização do conhecimento teórico. As competências apresentadas para a formação*

*de professores (BNC-Formação) são essencialmente um espelhamento das competências propostas na BNCC, o que confere um aspecto reducionista à formação docente (DECONTO; OSTERMANN, 2021).*

Silva (2018) alerta acerca de que a proposição de uma base sustentada por competências representa a adoção da dimensão da lógica do mercado, o que se configura na desvalorização do conhecimento teórico empregado na formação docente. Em suas palavras:

*Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença (SILVA, 2018, p. 11).*

Essa relação dos documentos, especialmente, o engendramento no currículo na Base Nacional Comum para Formação de Professores é contemplado em distintos artigos. Em conformidade, R2.A1.Ar11.4 discorre:

*Partindo dessa compreensão, este trabalho analisa alguns dos impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, bem como o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle, êxito.*

O que ensinar, o que aprender à prática da definição de Bases Nacionais Comuns na política de formação de professores. R2.A1.Ar12.11 argumenta:

*Nesse sentido, a BNC- Formação tem um caráter prescritivo e padronizador, sob a forma de objetivos instrucionais numerados, o que facilita a avaliação homogeneizada e, pretensamente, visa ao controle da qualidade da formação. Nessa lógica, a política de formação de professores é caracterizada como “[...] novos controles da formação atrelada à definição de Bases Nacionais Comuns do que ensinar, do que aprender a ensinar, e à prática de Estado de avaliações nacionais comuns” (Arroyo, 2015, p. 13).*

Outra nuance contempla a formação docente aos preceitos da BNCC como ideia padronização curricular. Conforme reflete R3.A1.Ar16.8

*A ideia de “padronização curricular” materializada na Educação Básica por meio da BNCC repercute diretamente na formação de professores. O objetivo é articular a formação docente aos preceitos da BNCC. Deste modo, a formação de professores passa a ser orientada pela concepção de educação presente nas políticas implementadas na Educação Básica. “Por mais que tentemos vislumbrar um meio de buscar alternativas curriculares, tudo indica*

*que o cerco está cada vez mais definido. Principalmente, para a Formação de Professores” (Hypolito, 2021, p. 7).*

De acordo com o autor Silva (2015) a formação docente, se concentra nos saberes dominantes, o que facilmente se estabelece nas questões técnicas. O currículo é uma operação de poder no sistema educacional em que privilegia as possibilidades múltiplas, teorizando a identidade ou subjetividade como sendo ideal, situada num campo de competição e de puras teorias. A relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e a formação de professores o mesmo labirinto de aprendizagem universal e ideal. De acordo com R3.A1.Ar19.15

*Acreditamos assim que as normativas curriculares, em sua relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e a formação de professores, não apresentam uma estética da sensibilidade social como princípio curricular. As normativas curriculares afirmam que, para aprender, é preciso fazer um caminho único, profetizando a saída de todos de um mesmo labirinto na decodificação incessante dos códigos de comportamento para a aprendizagem universal e ideal.*

O desenvolvimento de habilidades torna-se uma meta na proposta da BNC-Formação, sendo essas adjetivadas como eficientes e produtivas. Nuance problematizada por R4.A1.Ar20.1

*Há influências das experiências externas quanto aos redimensionamentos prescritos, mas chama atenção que as competências gerais da BNCC da Educação Básica têm mesmo número e natureza que aquelas presentes na BNC-Formação e BNCFormação Continuada. Isto é, para além da formação de professores estar sendo proposta, pela primeira vez, a partir da ideia de competências, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos.*

As competências identificadas na BNCC são semelhantes as ideias da BNC-Formação. Conforme explana R4.A1.Ar20.19

*É importante destacar aqui que se compararmos as competências identificadas na BNCC com as estabelecidas pela BNC-Formação e pela BNC-Formação Continuada, percebemos que, para além de seu número ser o mesmo, a natureza dessas é muito semelhante item por item. Isto corrobora a ideia de alinhamento entre o que se espera que aprendam alunos na educação básica e o que se espera que professores aprendam para ensinar. A comparação das competências nos três documentos é mostrada no Quadro 5, que, apesar de longo, é necessário para visualizar de forma sinóptica a estreita correlação mencionada, na verdade, quase uma cópia perfeita. Neste quadro, na primeira e segunda coluna estão destacados em negrito os trechos iguais da BNCC e da BNCFormação.*

O movimento de retrocesso expresso na Resolução CNE/CP 02/2019, a BNC-Formação, se materializa pelo fomento a formação de professores orientados pela BNCC. Em conformidade R16.A3.Ar.36.10 discorre

*Existem muitas limitações, inerentes ao que é expresso e determinado na Resolução (CNE/CP 02/2019), especialmente identificamos alguns movimentos de retrocesso, e aproximação a pressupostos de modelos como o da racionalidade técnica. A concepção de currículo, expressa no documento, se centra muito mais na intencionalidade de formar professores capazes de desenvolver e aplicar planejamentos orientados pela BNCC do que de um professor como intelectual crítico e com potência de transformação do cenário educacional. Ante esse cenário, tão complexo e multifacetado, nos assusta vislumbrar os caminhos que o contexto educacional assume em nosso país, nos quais a amalgama entre o presente e o futuro nos remete ao sentimento de retroceder ao passado.*

Outra dimensão de análise incorpora o debate em torno da avaliação do documento, em suas dimensões positivas, negativas e neutras. Nuance contemplada por R17.A3.Ar.40.19

*Conforme Diniz-Pereira (2021), os pontos positivos dessa Resolução devem ser analisados “com ressalvas”, pois, segundo ele, não seriam pontos positivos, já que o documento apresenta muito mais aspectos negativos e neutros, dada a forma como tenta controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, de maneira mais específica, dos cursos de formação de professores que, a partir do golpe de 2016, buscam estreitar as relações entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a BNCC da Educação Básica, na tentativa de homogeneizar e uniformizar os currículos dos cursos de formação docente no Brasil.*

Os autores Branco e Zanatta (2021) descrevem que a construção da base assume como cunho as demandas da classe dominante do país, de maneira que estabelece habilidades práticas, eficientes e produtivas presentes no campo educacional. Conforme os autores:

*Nessa perspectiva, denota-se que a participação do empresariado na construção da Base não condiz com a inegável necessidade de superação de demandas históricas e com a quebra de paradigmas, no sentido de buscar uma educação mais equitativa e de qualidade. As incessantes ofensivas das classes dominantes sobre as políticas educacionais têm entre seus objetivos a manutenção da ideologia neoliberal, estabelecendo padrões de qualidade dirigidos e a imposição de um novo consenso para o campo educacional e para a formação do cidadão, sob a égide dos interesses do capital (BRANCO e ZANATTA 2021, p. 64).*

Por meio dos artigos analisados, percebe-se que as reformas estabelecidas pela proposta da redação do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 e da Resolução CNE/CN n.º 2/2019

a Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores geram um número significativo de retrocessos e desvalorização no sistema de ensino para a formação de professores no Brasil. Entretanto, as reformas têm como direcionamento um conjunto de ações e alterações identificados na BNC-Formação no qual completa a subordinação a BNCC, contudo, a política educacional se configura com significados de competências e habilidades como se a educação básica e o ensino superior espelhassem um para com a outra. As novas diretrizes têm se pautado aos avanços e a especificidade da identidade profissional do professor, marcado mediante à defesa na profissionalização na formação docente, bem como à recusa e a possibilidade de complementação pedagógica para além de outras áreas galgarem um diploma na licenciatura.

É evidente a partir da leitura dos documentos, o engendramento da resolução que tem como principal objetivo, transformar os cursos de licenciaturas em preparatórios da BNCC na tentativa de padronização do currículo, contudo, sob a lógica do capital e das políticas neoliberais, conferindo o aspecto reducionista da formação docente. A diretriz em pauta se reorganiza no conjunto retrocessos com os princípios neoliberal que expressa as limitações e normatiza o discurso da racionalidade técnica na área dos conhecimentos aos futuros professores, o que se discorre em sistematizar as discussões sobre a BNC-Formação e seus principais eixos para os licenciando em seu processo de formação. O cenário da formação inicial concerne aos entraves e os riscos da reformulação na tentativa de homogeneizar e uniformizar os currículos nos/dos cursos superiores, uma política voltada para a desvalorização e desmonte das conquistas históricas que instituem a BNC-Formação de Professores no Brasil.

No que se refere a esta primeira categoria intermediária, que se constitui pela categoria inicial **B**, na qual os artigos desenvolvem um diálogo em torno da aproximação de uma análise crítica da BNC-Formação ancorada nos documentos normativos. Neste sentido, a discussão seguinte propõe o mecanismo de avaliação interna e externa que se ancorada nos documentos normativos. Conforme o fragmento a seguir os mecanismos de avaliação interna e externa pautam-se na proposta pela BNC-Formação. Nas palavras de R3.A1.Ar14.2

*Consideramos que as políticas curriculares voltadas para a formação de professores, como foi proposta pela BNC-Professores, reforçam o poder regulatório e normativo do governo, assim como propõem um projeto pautado no desempenho, na excelência e na eficiência da prática dos professores a partir de mecanismos de avaliação interna e externa. Além de transferir responsabilidade pela aprendizagem para*

*os professores e instituições, resultando num movimento de perda de autonomia docente e de identidade profissional.*

A BNC-Formação enfatiza e indica a descaracterização da formação docente. Nas palavras de R2.A1.Ar12.22

*A Resolução CNE/CP nº 2/2019 indica a descaracterização da formação do professor como intelectual e a desloca para o paradigma do professor como técnico, mero tradutor de um currículo prescrito, mais uma contradição. Gimeno Sacristán (2013, p. 26) afirma que “[...] o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores [...] autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas”. As DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação desconsideram a natureza teórico-prática da função docente ao enfatizarem a prática.*

Além do exposto, as discussões do currículo na Educação Ambiental para formação Inicial e Continuada que circundam a BNC-Formação de professores configura-se como uma camada de análise. Nas palavras de R2.A1.Ar.6.1

*Os lugares ocupados pelas discussões no currículo dizem muito sobre a intencionalidade e sobre os interesses que circundam os documentos norteadores da educação brasileira. À vista disso, e com base no aporte teórico relacionado ao pensamento complexo e à Educação Ambiental crítica, o presente estudo versa sobre a identificação do lugar ocupado pela formação ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação)*

Rodrigues, Pereira e Mohr (2019) ressaltam que as dimensões da BNC-Formação enfatizam e indicam a descaracterização da formação humana, ou seja, vislumbra a desigualdade socioeconômico e a subjetividade humana, essa forma de vida é influenciada por ações que complementam as coisas que aconteceram no Brasil. A base nacional comum como relevância para com os direitos e a garantia de qualidade social tendo como definição a educação democrática. Nas palavras de R2.A1.Ar8.3

*De acordo com o estudo, tais posicionamentos mais próximos do polo favorável à política foram encontrados principalmente entre os entrevistados vinculados à sociedade civil organizada, gestores educacionais públicos e alguns professores do ensino fundamental, juntamente com um grupo minoritário de professores vinculados à academia. Em meio a este último, podemos destacar como exemplo a perspectiva de Micarello (2016), que compreende o sentido e a relevância de uma base nacional comum a partir de seu papel como política pública de Estado, o qual deve buscar garantir a qualidade social da educação dentro de uma sociedade democrática de direitos. Desse modo, ganha importância a definição de conhecimentos fundamentais aos quais todos devam ter acesso – a ser realizada coletivamente entre os diferentes atores sociais por meio da tessitura de entendimentos – juntamente com o reconhecimento e o acolhimento da diversidade.*

R2.A1.Ar8.6 problematiza que este currículo faz sentido para além da experiência e constituir um ponto de chegada no campo educacional. Nas suas palavras

*Para Young (2013), embora seja fundamental questionar a origem de dado conhecimento, apenas considerar o currículo enquanto uma imposição de um arbitrário cultural não promove, por si só, o avanço em relação a alternativas curriculares. O autor demonstra certa preocupação, ainda, com o que considera ser uma ideia cada vez mais aceita por parte de pesquisadores do campo educacional: a de que o conhecimento não tem qualquer significado ou validade que lhe sejam intrínsecos. Dessa visão, poderia resultar uma limitação da reflexão docente à pergunta “este currículo faz sentido para meus alunos?”, desconsiderando o questionamento a respeito dos sentidos que podem se abrir aos alunos a partir de determinado currículo. Em outras palavras, em que medida um currículo poderia levá-los para além de sua própria experiência particular, que precisa ser valorizada e considerada – principalmente como ponto de partida nas mediações didáticas –, mas que não deveria constituir seu único ponto de chegada*

As manifestações contrárias aos desmontes das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial são abordadas por palavras R2.A1.Ar11.15

*Todavia, apesar das manifestações contrárias de entidades e representações da área e denúncias acerca do desmonte das conquistas históricas das diretrizes anteriores (Resolução CNE/CP nº 2/2015), no dia 7 de novembro de 2019, o CP e a CEB do CNE, em sessão extraordinária conjunta, aprovaram o parecer e a resolução que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituem a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.*

Já a desprofissionalização docente e os dilemas de implicações na revisão de literatura e na pesquisa documental estabelecidas na Resolução é contemplada por R2.A1.Ar12.1

*Este artigo tem como objetivo analisar os dilemas e as contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e as suas implicações curriculares na formação docente. Desenvolveu-se uma investigação de abordagem qualitativa, apoiada na revisão de literatura e em pesquisa documental na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e em outros normativos. Orientadas pela análise de conteúdo, foram estabelecidas as categorias: influência internacional, vinculação com a Base Nacional Comum Curricular, competências, atrofia curricular, padronização, responsabilização, desprofissionalização docente e relação teoria-prática.*

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 como influência internacional mediante de critérios definidos assume o debate de R2.A1.Ar12.6

*Portanto, embasados em tais procedimentos enfatizados pela leitura e pelo alinhamento da análise de conteúdo ao intento deste trabalho, executou-se a categorização, na qual se classificaram os elementos constitutivos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, mediante critérios*

*definidos. Posto isso, o texto foi investigado considerando as seguintes categorias: influência internacional, vinculação com a BNCC, competências, atrofia curricular, padronização, responsabilização, desprofissionalização docente e relação teoria-prática.*

Segundo Martins (2018) os documentos normativos se estabelecem na construção de natureza contrária aos elementos elementares para a educação brasileira, ou seja, sinalizando acerca do processo de critério internacional. É preciso estar alerta com as práticas de cada área de conhecimento, nos termos nos quais o parágrafo considera e determina um ensino básico. De maneira que, determina um documento nacional em que sinaliza e orienta um ensino básico em cada área. As dimensões pedagógicas conduzidas nas deliberações fragmentadas na BNC-Formação. Nas palavras de R2.A1.Ar12.30

*Desse modo, o que é básico na BNC-Formação passa por medidas que interferem na organização da estrutura curricular da educação superior com a premissa de sistematizar e estruturar as dimensões pedagógicas das licenciaturas, alinhando-as aos interesses que subscrevem aos fundamentos da BNC-Formação. Evidencia-se, nesse processo, a fragmentação da formação docente, enfatizando a formação por competências específicas, profissionais e de engajamento conduzidas pelas deliberações vigentes, em função de contemplar as prescrições da BNCC.*

A controversa na Resolução CNE/CP nº 2/2019 na formação pedagógica dos futuros docentes assume o foco de atenção de R2.A1.Ar12.19

*A política de formação de professores para a educação básica em tela é controversa ao destacar o princípio da valorização da profissão docente e, concomitantemente, apontar indícios de desprofissionalização. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, as competências específicas docentes se referem a três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Entretanto, pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode rebaixar e/ou esvaziar a formação política e pedagógica dos futuros docentes.*

A BNC-Formação o cenário para (re)pensarmos a formação desses profissionais. Nas palavras de R3.A1.Ar13.3

*Nesse cenário, (re)pensamos a formação desses profissionais, com o objetivo de identificar a relação entre o proposto no documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, publicado pela Unesco (2016) e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, 2020).*

Abordagens e estratégias do Marco de Ação com objetivo de regulamentação da BNC-Formação. Nas palavras de R3.A1.Ar13.8

*Com base na Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, 2020), realizamos a análise que segue, com o objetivo de identificar como o conjunto de abordagens estratégicas do Marco de Ação atuam na definição das regulamentações da BNC-Formação (BRASIL, 2019, 2020). A interpretação do objetivo central e do conjunto de abordagens estratégicas para a Educação 2030, proposto pelo documento da Unesco (2016), pela qual constatamos os elementos sobre qualidade e “aprendizagem ao longo da vida”, bem como o aporte teórico sobre a influência dos organismos internacionais, nas políticas públicas de forma geral e consequentemente nas políticas educacionais brasileiras, apoiam o processo de análise da BNC-Formação.*

Como reitera as autoras Bazzo e Scheibe (2019, p. 679-680) que expõe “[...] mesmo correndo contra o tempo, além de manifestações coletivas como esta, várias entidades do campo educacional e acadêmico encaminharam individualmente ao CNE suas contribuições, entre elas a Anfope [...]”. Segundo as supracitadas, os movimentos de instituições educacionais e entidades representativas em solicitações contrárias às novas diretrizes aprovadas por uma sessão efetuada pelo CNE e sua rapidez pela aprovação. Neste percurso, as amplas reformas educacionais em curso de formação de professores se desvincula à prática. Nas palavras de R3.A1.Ar16.6

*As reformas promovidas nos cursos de formação de professores não estão desvinculadas das amplas reformas educacionais em curso. A implementação da BNCC, a Reforma do Ensino Médio, por exemplo, trazem novas demandas para a formação e para a docência, tornando-se o núcleo central tanto da formação inicial quanto continuada. Por isso, o futuro docente, desde o início do curso, deverá entrar em contato com a escola para desenvolver as competências e habilidades consideradas necessárias para resolver os problemas práticos em sala de aula.*

Outra dimensão contemplada refere-se a postura das universidades públicas a implementar nos cursos de formação inicial alinhados à BNCC. Nas palavras de R4.A1.Ar20.8

*Finalizando esta seção sobre o panorama na qual as BNC-Formação foram elaboradas e estão em processo de imposição, assinalamos que em junho de 2021 o MEC publicou uma portaria e um edital que destina recursos vultuosos do orçamento do MEC para reestruturação de mais de 5200 vagas em cursos de licenciatura obedientes ao formato da BNC-Formação. Esta iniciativa foi objeto de repúdio de várias associações profissionais e instituições de ensino superior que apontam este edital como uma tentativa autoritária do MEC em conduzir as universidades públicas a implementar cursos de formação inicial alinhados à BNCC, em uma lógica instrumental e privatista.*

A nova roupagem descrita nos Cursos de formação pedagógica incompreensível que retrocede a modelos ultrapassados. Nas palavras de R11.A2.Ar27.8

*A Resolução de 02/2015 trazia, por um lado, alguns pontos emergentes e que careciam de mais discussão, diante da complexidade e do reconhecimento de uma sociedade plurifacetada que precisa ser visibilizada nos currículos de formação do professor, a partir da inclusão de temáticas importantes, como: direitos humanos, orientação sexual, educação étnico-racial, educação indígena, educação quilombola, educação inclusiva e educação do sistema prisional; por outro lado, defendia uma bandeira equivocada e sem precedentes no processo de aligeiramento da formação do professor, precarizando o terreno da profissionalização docente a partir da defesa da formação pedagógica para graduados não licenciados. A nosso olhar, esse aspecto é uma fissura incompreensível que retrocede a formação e se aproxima novamente do “esquema 3+1”, que dicotomizava o bacharelado e as licenciaturas numa nova roupagem, descrita como “Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” (BRASIL, 2015) e, ainda, presente na Resolução 02/2019 como “Da formação Pedagógica para Graduandos” (BRASIL, 2019, p. 10).*

Os princípios de uma didática tecnicista voltada à revisão dos pressupostos que fundam a docência. Nas palavras de R11.A2.Ar27.24

*Em tempos tão complexos, a formação docente requer a presença de práticas críticas, voltadas à revisão dos pressupostos que fundam a docência como simplesmente aplicação técnica, superando os princípios de uma didática tecnicista, bancária, instrumental, e buscando a incorporação de pressupostos dialéticos, críticos, emancipatórios, na perspectiva de descolonizar a prática como reprodução de procedimentos e buscar superar a despersonalização do professor, tal qual preconizam os movimentos dos supostos reformadores da educação. O fazer-se docente requer também a aprendizagem criativa de técnicas de manejo do fenômeno educativo, que devem compor, de modo crítico, o rol de saberes que estruturam a docência como práxis social*

Um currículo único idealizado como possibilidade de promover significações na formação do professor. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.22

*Neste perfil de reforma, semelhantemente às alterações curriculares da formação do professor, após a LDB/96, verificamos subdivisões de competências gerais e específicas, a exemplo da reforma de 2019/2020. Tais subdivisões têm estreita relação com a “criação de itens para os testes [...]”, com o objetivo de “medir a competência docente” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1163), salientando no entanto, que essa não é medida apenas pela prática do professor, mas por sua ação ao promover índices significativos de aprendizagem nos alunos. Na análise do currículo instituído pelo Parecer 22/2019, argumentamos acerca da ameaça à autonomia docente, pela noção de “currículo único”, o que Pereira e Oliveira (2014) problematizam como parte da lógica essencialista, que aponta para a possibilidade de formação de identidades idealizadas e essencializadas.*

Promover as possibilidades e significações no ensino e aprendizagem, o professor formador pressupõe que a docência idealize a identidade do sujeito. Como reitera Freire (1996, p. 23)

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

A pauta do projeto de governo para a formação de professores se preconizado no Parecer competindo no desempenho, a excelência e a eficiência da prática dos professores, o que constituída pelos princípios norteadores a partir de mecanismos de avaliação interna e externa, diante disso, ao enfatizar a relação teórico-prática o movimento se fragmenta na perda da autonomia e identidade profissional para as instituições de ensino superior. A Resolução CNE 2/2019 aponta para a possibilidade que idealizada e essencialista o caráter retrógrado as instituições formadoras, aponta também como parte ideológica e centralizadora aos órgãos governamentais frente à nova política estabelecida pelo desgoverno, a propósito ausência das ações assegura as condições de influência internacional responsabilizando o fracasso da educação brasileira dada a formação inadequada dos docentes. No sentido da atrofia curricular, a padronização e a responsabilização dos processos educacionais, que estão atrelados à teoria-prática, desviam a atenção da formação humana. Dessa forma, a fragilidade da nova política educacional se deve às competências e habilidades propostas pela BNCC, desviando a atenção da sociedade.

No desta categoria intermediária, que se constitui pela categoria inicial **D**, que amplifica o diálogo paralelo a perspectiva da formação humana nas reformas curriculares. Por esta razão, o debate seguinte propõe as exigências do mundo moderno advindos da complexidade da formação continuada para o contexto curricular da escola. Nesta lógica, as exigências do mundo moderno advindos da complexidade da formação continuada para o contexto curricular da escola. Nas palavras de R2.A1.Ar.5.4

*Embora o foco aqui seja a formação inicial, não se pode perder de vista que a formação do professor é contínua, permanente, para poder atender às exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, com desafios de diferentes ordens e responsabilidades cada vez mais complexas. Tudo isso está a exigir do professor uma formação científica sólida, “conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores” (Flores, 2003, p. 128)*

A formação e os limites postos pela disciplinarização e suas receptivas fronteiras e limites entre teoria e prática. Nas palavras de R2.A1.Ar6.11

*Sendo assim, pensar a formação dos sujeitos no Paradigma da Complexidade implica, conseqüentemente, pensar sobre o lugar das discussões ambientais nos currículos dos processos formativos. Isso porque, para que possamos afirmar que formas de ver o mundo diferentes das que a ciência moderna propiciou são possíveis, precisamos pensar em caminhos de formação que ultrapassem os limites postos pela disciplinarização e as fronteiras existentes nas relações entre teoria e prática, historicamente dicotomizadas.*

A interpretação da formação que diversifica a interdisciplinaridade tanto da própria disciplina que lecionará quanto a que está sendo formada. Nas palavras de R2.A1.Ar7.6

*A interdisciplinaridade é apontada no documento em várias passagens. Interpretamos que uma das formas de o professor ter uma formação mais interdisciplinar é pela busca de uma cultura geral a respeito dos conhecimentos tanto da própria disciplina que lecionará, para a qual está sendo formado, quanto de outras. O estímulo à leitura de textos diversificados sobre ciência geral, incluindo a divulgação científica, é um dos caminhos para essa formação/conhecimento mais contextualizado e interdisciplinar sobre o conteúdo.*

O enfrentamento dos problemas educacionais que marcam o viés de articulação nos resultados dos investimentos educacionais. Nas palavras de R3.A1.Ar14.11

*A articulação do discurso da aprendizagem, engajamento docente e os direitos de aprendizagem, marcam um viés que inferem à docência a responsabilidade nos resultados dos investimentos das políticas educacionais, que se constituem, nesse entender, suficientes para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros. À formação - inicial ou continuada - dos professores caberá a mera preparação para execução da BNCC, assim como a responsabilização sobre os resultados da política.*

Conforme argumento Freire (1996, p.136) que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Sendo assim, é necessário que a teoria e prática no mundo moderno compreenda a complexidade da formação com viés histórico. Perante isso, o projeto que reforçam o poder regulatório e normativo pautado na excelência e eficiência na identidade profissional. Nas palavras de R3.A1.Ar14.12

*Encontramos nas abordagens discursivas, possibilidades de um engajamento outro, que se postula em uma luta por significação, em que ao mesmo tempo os acontecimentos “tem de ser lidos de outro modo, transformados nos atos de governos e no discurso da autoridade em outro lugar, em outro tempo.” (Bhabha, 1998, p. 141).*

*Consideramos que as políticas curriculares voltadas para a formação de professores reforçam o poder regulatório e normativo do governo, assim como propõem um projeto pautado no desempenho, na excelência e na eficiência da prática dos professores a partir de mecanismos de avaliação interna e externa. Ao mesmo tempo, transferir responsabilidade pela aprendizagem para os professores e instituições, resulta num movimento de perda de autonomia docente e de identidade profissional.*

A ordem normativa que emerge a idéia e contextos sedimentadas nas práticas, jamais contornáveis, sociais. Conforme exposto por R3.A1.Ar15.3

*No escopo deste movimento crítico, não postulamos a inexistência do normativo tampouco da ideia de direito à educação. Pensamos a educação como um campo de disposições construídas, por entendermos que “Nós sempre estamos já [sob/] dentro de uma certa ordem normativa [...]. Vivemos em meio a práticas sociais sedimentadas que limitam o campo do que é pensável e decidível” (LACLAU, 2004, p. 162). Assim, pretendemos questionar a normatividade exacerbada nas políticas – em articulação com uma discussão do campo (LOPES, 2015a; 2017; CUNHA; COSTA; BORGES, 2018; PEREIRA, 2019; LOPES; MACEDO, 2021) –, por compreendermos que o sujeito da educação (estudantes, professores) emerge em contextos interpretativos e, portanto, relacionais, jamais contornáveis em definitivo pela norma como excessiva presunção de dever ser à educação, ao ensino, ao conhecimento, à identidade.*

A ideologia burguesa ganhando espaços e pensamentos na política educacional brasileira. Nas palavras de R3.A1.Ar16.3

*Na lógica desses aparelhos e do capitalismo a formação de professores e tudo que diz respeito à escola e educação pública de modo geral pode ser transformado em mercadoria e negócio rentável. Ideário que vem ganhando fôlego e expressividade com a inserção do pensamento neoliberal na educação brasileira, a partir da agenda de reformas estabelecidas nos anos de 1990 e intensificadas nas atuais reformas educacionais em todos os níveis da Educação Básica ao Ensino Superior. Em outras palavras, podemos dizer que por meio das reformas educacionais o capital neoliberal tem imprimido ao Estado brasileiro sua ideologia burguesa, fato que explica o alinhamento da política educacional brasileira aos preceitos do capitalismo, com a aprovação de dispositivos de controle e regulação.*

Em conformidade o autor Saviani (2020, p. 13) argumenta que “essa é a tendência que vem se intensificando em todos os países com a adoção de políticas regressivas classificadas pelos analistas como neoliberais e com concepções irracionistas, no plano cultural, subsumidas sob a denominação de pós-modernas”. A política educacional brasileira emerge em contextos neoliberais que se pautam na ideologia e preceitos pós-modernos. Sobretudo, a simplificação da formação humana direcionada que compreende em escala global. Nas palavras de R3.A1.Ar17.3

*As críticas direcionadas à BNC-Formação, também, se aplicam às demais políticas relacionadas ao processo de estreitamento curricular em curso no país e de simplificação da formação humana que ocorre em escala global, vinculando a educação às demandas da formação para o capital humano dentro de uma ótica utilitarista. É importante salientar que a própria BNC-Formação complementa a reforma do novo Ensino Médio feita através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).*

Uma formação docente estritamente afastados da ampla formação social e humanista atribuindo seu papel tecnicista. Em R20.A4.Ar.42.3 discorre-se que

*Pelo exposto, percebe-se uma clara substituição da formação teórica pela formação prática, tecnicista e instrumental, evidenciando o conceito equivocado de epistemologia da prática, descaracterizando a práxis docente. Essa formação, anula a educação em seu sentido mais pleno, de formação humana, emancipatória e libertadora, como direito dos indivíduos que, como diz Curado Silva (2020, p. 106) “se a educação possui apenas um valor instrumental, então, ela não é em si mesma, um direito, mas serve apenas como um suplemento para outros direitos”. Garantir, pois, esse direito é condição fundamental do ser humano como preceitua a CF/88 (BRASIL, 1988).*

As disputas de formulação de documentos que norteiam a formação docente na perspectiva de políticas da DCN. Nas palavras de R11.A2.Ar28.6

*Nessa perspectiva, as políticas de formação de professores/as vêm sendo desenhadas a partir de variações políticas e teóricas. As disputas em torno do currículo também se materializam na formulação de documentos que norteiam a formação docente. No Brasil, as DCN para a formação de professores/as vêm mostrando como as instituições concebem o processo formativo docente. Desse modo, buscamos, na seção seguinte, tratar do contexto histórico em que as instruções normativas para a formação docente, em nível superior, foram construídas e implantadas.*

De acordo com Freire (1996), a formação docente se fundamenta no inconcluso que, assim assumida pelo professor na experiência da prática educativa, descreve que o ideal é que convivam juntos nos saberes que norteiam a formação social e humanística entre ambos. Diante disso, o exerto se evidencia a compreender a construção epistemológica da prática docente.

O parecer da BNC-Formação evidência noções redutoras e fantasiosas pautados nas questões ampla e complexa, o que de fato enfatiza as desigualdades social e econômica caracterizando reorganização do saber para a construção de novas capacidades e de compreender e intervir para a transformação da sociedade. Neste sentido, as perspectivas das relações entre teoria e prática reforçam as políticas curriculares com direito pleno ao pensar em caminhos de formação humana, entretanto, o conceito se

equivoca na substituição de epistemologia da prática, descaracterizando a práxis docente quando pautado na formação tecnicista e instrumental, fundamentado sob o desempenho, na excelência e na eficiência do poder regulatório e normativo do governo. Os mecanismos de avaliação interna e externa evidenciam claramente os processos formativos que historicamente dicotomizam a formação docente, reforçam o poder regulatório posto pela disciplinarização entre as existentes relações entre teoria e prática no contexto de sala de aula. Dessa forma, é interessante mencionar que o fator professor no texto do parecer da BNC-Formação encontra-se irrelevante para as novas exigências desses processos formativos no contexto contemporâneo, o que fundamenta aos desafios enfrentados em construir os materiais e estratégias curriculares de maneira que caracteriza heterogeneidade e a complexidade na relação reflexiva do pensar no sentido de formação plena, como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo.

No que diz respeito a categoria intermediária que se funda pela categoria inicial **E**, desenvolve um diálogo em torno da proximidade a importância de se conhecer a história da formação de professores na elaboração de proposta curriculares. Dessa forma, a discussão seguinte propõe as exigências legais para a elaboração de um currículo que contemple as políticas educacionais. Diante disso, as exigências legais na construção de currículo que contemple as políticas educacionais.

O percurso e a historicidade na formação de professores que em torno de consensos e dissensos ainda preconizada nas políticas de formação. Nas palavras de R2.A1.Ar.5.5

*Vários são os agentes e grupos sociais que, a seu modo e de acordo com interesse diversos, trabalham em prol da instituição de ações para a efetivação, de fato e de direito, do estabelecimento de políticas públicas educacionais. Nessa conjuntura, a história da formação de professores no Brasil oferece fatos reconstituidores de todo um percurso que traz, para os dias de hoje, consensos e dissensos em torno das políticas de formação desses profissionais.*

A inserção no currículo a temática socioambiental como prática pedagógica nos cursos de formação. Nas palavras de R2.A1.Ar6.16

*A influência da formação de um professor sobre a sua prática pedagógica é imensa, pois esta pode impossibilitar ou ampliar a prática da EA na escola. Em razão disso, é imprescindível que os currículos de cursos de formação docente sejam elaborados de modo a atenderem à necessidade da inserção da temática socioambiental na formação do educador (FERREIRA, 2010).*

As novas linguagens de aprender e compreender ciência como elemento para além do texto técnico. Nas palavras de R2.A1.Ar7.1

*Portanto, aprender ciência é aprender a ler e integrar novas linguagens na compreensão do mundo físico, mas é também aprender a compreender o mundo para além da forma do texto técnico do livro didático. Para tal autor, para aprender ciências é preciso aprender sobre a atividade de fazer ciência, de comunicar ciência. Partindo de tal entendimento, compreendemos que discutir formas textuais e práticas de leitura no ensino-aprendizagem de física precisa ser um dos elementos fundamentais na formação de professores desta disciplina.*

Como reitera os autores Gil-Pérez e Carvalho (2006) conforme a compreensão do autor com relação à formação docente, que necessita de uma ordem que a (re) construção dos conhecimentos contemple a pesquisa formativa, mas, orientar de acordo com a necessidade de iniciação como processo de (re) construção, nos quais consideramos uma pesquisa dirigida para a preparação à docência. Consequentemente, o interesse de se manter uma hegemonia capitalista e desconsiderar a necessidade histórica como construção coletiva de políticas educacionais que contemple a formação inicial e continuada. Nas palavras de R2.A1.Ar11.8

*As recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores da educação básica, oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria constituir órgão máximo de Estado para a construção coletiva de políticas educacionais, mas contraditoriamente, nos últimos quatro anos, tem encaminhado diversas alterações de forma arbitrária, consolidando-se, portanto, como órgão de governo, acabam por desvelar a relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do campo privado-mercantil, com o intuito de manter a hegemonia capitalista no País, ao desconsiderar a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira.*

O interesse de se manter uma hegemonia capitalista e desconsiderar a necessidade histórica como construção coletiva de políticas educacionais que contemple a formação inicial e continuada. Nas palavras de R2.A1.Ar11.8

*As recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores da educação básica, oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria constituir órgão máximo de Estado para a construção coletiva de políticas educacionais, mas contraditoriamente, nos últimos quatro anos, tem encaminhado diversas alterações de forma arbitrária, consolidando-se, portanto, como órgão de governo, acabam por desvelar a relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do campo privado-mercantil, com o intuito de manter a hegemonia capitalista no País, ao desconsiderar a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira.*

Saviani (2009, p. 154) já alertava acerca dessas dimensões, “quando consideramos as influências históricas que a área da formação de professores sofre mediante o sistema econômico. Infelizmente, a classe política profere discursos e opiniões com propostas que vão à contramão da realidade brasileira”. Suas falácias com pronúncia sobre proposta hegemônica recaem em contradição com discursos grandiloquentes sobre educação. Por esta razão, as contradições históricas no contexto das novas BNC-Formação atual marcados pela padronização e no empresariamento da educação. Nas palavras de R2.A1.Ar11.17

*É nesse cenário atual, que expressa contradições históricas, desafios impostos por um “passado” que insiste em se fazer presente, que a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na educação. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que a profissionalização docente ganha novos contornos com o alinhamento nas novas DCN (Brasil. MEC. CNE, 2015b), na BNC-Formação e na BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e ao “empresariamento da educação”, marcados pela padronização.*

O caráter de desigualdades no aspecto histórico e social evidente nos problemas avassaladores da escola pública. Nas palavras de R11.A2.Ar27.10

*Importa ressaltar que o Parecer de atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que instituiu e definiu a implementação da Base Nacional Comum de formação inicial de professores da educação básica, faz um estudo utilizando um campo teórico de contextos internacionais, a exemplo de países como Austrália, Alemanha e EUA, rechaçando pesquisadores brasileiros que há décadas produzem pesquisas no âmbito da formação docente. Ao longo do documento, fica evidente o seu caráter deslocado do aspecto histórico e social, sem levar em conta as desigualdades escolares, presentes entre as classes sociais do país, números elevados de repetência e evasão escolar, a recente obrigatoriedade de formação de professores em nível superior, problemas avassaladores da escola pública diante da falta de investimento na educação pública.*

A identidade do curso de Licenciatura no processo formativo para a construção de saberes da docência. Nas palavras de R11.A2.Ar28.4

*Dadas essas perspectivas, afirmamos que os currículos dos cursos de Licenciatura reivindicam a construção de uma identidade própria, tendo em vista que materializam as intenções do processo formativo proposto e indicam concepções acerca da construção de saberes e de práticas da docência. Essa identidade acontece de maneira dinâmica e imbricada a questões históricas, sociais, políticas, culturais e epistemológicas. A identidade do curso de Licenciatura está pautada por seu objetivo primeiro, que é formar docentes.*

O contexto de influência na BNC-Formação no processo de construção de formulação. Nas palavras de R20.A4.Ar.42.9

*O contexto de influência da BNC-Formação é subjetivo, marcado por ações diversas dos atores sociais em um contexto de disputas. Dado isso, é notável que o caráter da análise do contexto de influência da BNC-Formação não é estático e linear, sendo imbricado diretamente pelas subjetividades produzidas pelos atores sociais participantes desde o processo de construção até o processo de formulação.*

O autor Silva (2016, p. 46) expõe que o contexto de influência do currículo para a formação de professores se titula na relação do poder dominante, nas suas palavras:

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...] o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Historicamente, o currículo para a formação de professores deve ser dado pela construção que contemple as exigências legais e as demandas por uma formação que atenda todas as classes sociais. Diante disso, ao sinalizar no texto o processo formativo de currículo, o fazer ciência é marcado pelo aprender sobre e fazer ciência quando este se comunicar à ciência no sistema educacional hegemônico, de maneira a contemplar o privado-mercantil. As disputas de diferentes projetos sociais e interesses constituem no território significações que colocam vários contextos de políticas educacionais para a formação de professores, esses projetos demandas de direito assegurado para concluir a formação sob uma mesma orientação curricular, entretanto, o percurso que torna a formação desses profissionais se mantém no intuito de hegemonia capitalista no Brasil. Neste sentido a construção do currículo, se integra em desconsiderar a necessidade histórica de uma política global de formação de professores, portanto, consiste nas disputas políticas de formação inicial e continuada, ações que condiz das condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira. O precursor, ao sinalizar a BNC-Formação, compreende quando o País contempla uma demanda voltada para o capitalismo, ao integrar o livro diádico, indo contramão no aprender, ler e interagir as novas linguagens de compreensão do mundo físico.

No que diz respeito à categoria intermediária, fundamentada pela categoria inicial **I**, desenvolve o diálogo acerca do conjunto de competências sintonizada aos cursos de licenciatura. Assim, a discussão apresenta as paisagens interpretativas que estão relacionadas à pedagogia por competências.

As paisagens interpretativas incorporadas no processo atrelados a pedagogia por competências. Nas palavras de R16.A3.Ar.36.7

*Existem distintas zonas de divergência entre as Resoluções (CNE/CP 02/2015) e (CNE/CP 02/2019), dentre elas a incorporação explícita de conceitos e princípios inerentes a BNCC do Ensino Médio e de nuances atreladas a pedagogia por competências. Tais direcionamentos precisam ser analisados cuidadosamente no intento de minimizar os impactos inerentes a (re)organização curricular dos cursos. Em nosso contexto, estamos ainda em processo de estudo e análise, mas alguns marcadores podem ser expressos nesse momento, destes podemos mencionar: o cuidado para não ampliarmos o período de integralização do curso; a adaptação dos componentes já existentes a nova Resolução, para que novos não demandem ser criados, e; a necessidade de ampliarmos as discussões tecidas em nosso coletivo para com outros espaços e grupos no intento de que outras paisagens interpretativas possam emergir e ser incorporadas em nosso horizonte compreensivo.*

As competências e interdisciplinariedade que prevalecem nos textos normativos nacionais. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.9

*Dentre os temas acessados, como prevalentes nos textos normativos nacionais, destacamos: competências; interdisciplinaridade; prática; significação dos conteúdos definidos para a formação e organização curricular; organização textual dos Pareceres que tratam do currículo dessa formação; metas ou objetivos educacionais que se propõem a atender; reforma; professor; ideal de base comum, dentre outros temas da política curricular.*

O conceito de competência como fator de influência nos referenciais internacionais no cenário do ensino e aprendizagem. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.14

*Neste cenário, o conceito de competências apregoa que a aprendizagem é entendida como a principal responsabilidade do professor; pautado em referenciais internacionais defende a qualificação dos docentes como fator mais importante para explicar o sucesso no desempenho dos estudantes e na qualidade do ensino.*

A demanda de caráter integrador por meio de competência direcionada na formação inicial. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.25

*Nesse sentido, podemos ver a tendência na produção de políticas direcionadas à formação inicial docente, de satisfazer expectativas em relação ao trabalho do professor com prevalência da prática com caráter integrador na produção do conhecimento profissional e em sua relação com a teoria. Essa relação com modelos curriculares tensiona o debate sobre o currículo por competências, visto que este aparece junto com a prática, como uma demanda para a formação de professores. Tal demanda, dentre outras, é produzida e difundida por comunidades epistêmicas por meio das articulações discursivas (DIAS, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015).*

A profissão frente aos problemas e péssimas condições mediada pelas habilidades e competências no ensino aprendizagem docente. Nas palavras de R17.A3.Ar.40.13

*Tardif (2013) esclarece que culpabilizar os professores pelo baixo desempenho dos estudantes é negligenciar as péssimas condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos no país, o que induz à desvalorização, à inutilidade social e à impotência frente aos problemas de violência nas escolas, pobreza extrema dos alunos, falta de apoio das famílias, dentre outros. Essa desvalorização também se observa na limitação da formação docente mediada por habilidades e competências, tendo como norte para sua atuação as avaliações externas e de resultados que se caracterizam pelo desinteresse pela profissão docente, pois conforme Nogueira Santos e Ferreira dos Santos (2021, p. 4), essas avaliações “[...] não contemplam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e a humanidade desse processo”.*

Segundo o autor Diniz-Pereira (2021), o novo documento operacionaliza uma proposta para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, ou seja, o domínio dos conhecimentos previstos na BNCC, de maneira a propiciar os estudos no exercício profissional docente. O esvaziamento do conhecimento teóricos consolidado nas três dimensões. Nas palavras de R17.A3.Ar.40.15

*Desse modo, o esvaziamento de conhecimentos teóricos e críticos na formação docente estão consolidados nas três dimensões das competências profissionais docentes que compreendem: conhecimento, prática e engajamento profissional. Competências estas, atreladas à Base Nacional, a fim de treinar os futuros profissionais, a partir do acesso às mesmas habilidades requeridas para os estudantes da Educação Básica, conforme o Art. 4º:*

Uma política não linear elaborada e pensada para a formação e no trabalho docente. Nas palavras de R2.A1.Ar11.6

*Nessa perspectiva, pensar na formação e no trabalho docente a partir das relações de conflitos, resistências e conciliações com a política pública educacional apresenta-se como tarefa necessária e desafiadora, uma vez que coadunamos com Freitas e Molina (2020) ao refletirem que qualquer manifestação política não é um fenômeno estático, mas um fenômeno que acompanha as mudanças do seu tempo histórico e representa o anseio de determinada sociedade quanto ao projeto social que se efetiva pelas ações (ou não ações) do Estado. Ademais, o processo de elaboração e implementação de uma política não é linear, uma vez que o texto final que constitui o documento é “produto e produtor” de sentido, por isso, não fala por si só e não é capaz de abarcar a complexidade das relações em que se constituiu*

O contexto de transformações fragmentadas e aligeiradas nas políticas de formação docente. Nas palavras de R3.A1.Ar17.12

*Dentro de um contexto de transformações nas políticas de formação para o trabalho docente é preciso pensar sobre a forma como o conhecimento vem sendo ressignificado para perpetuar os valores próprios da sociedade capitalista. Tais políticas fazem parte de reestruturação própria do capital no Brasil e no mundo defendidos por organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Unesco que funcionam como formuladores de pensamentos e conhecimentos dentro de uma lógica de formação de competências que provoca uma formação fragmentada e aligeirada e que pode influenciar e comprometer o processo de produção de conhecimento.*

As repercussões dos processos formativos nos discursos dos interesses políticos.  
Nas palavras de R2.A1.Ar12.5

*Assim, este estudo se pauta pelos esforços no campo educacional, contextualizando as repercussões nos processos formativos iniciais da docência marcados pela transitoriedade dos discursos (Machado, 2009), e pelos interesses políticos transformadores dos regulamentos que determinam os encaminhamentos da educação básica. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, que é, de acordo com Creswell (2010), fundamentalmente interpretativa; dessa maneira, realizou-se uma análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019, com o intuito de identificar categorias, executar e elucidar o seu significado, em um momento sociopolítico e histórico específico.*

O mecanismos internacionais mencionados nos documentos para formação inicial de professores ancoradas na competência e não competência. Nas palavras de R3.A1.Ar13.12

*As políticas educacionais ancoradas nos mecanismos internacionais e pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades anunciam o desenvolvimento de uma política meritocrática, que visa atender aos indicadores nacionais e internacionais, em que alguns profissionais são definidos como competentes e outros como não competentes, fator que gera competição, exclusão e acentua a desigualdade presente nos processos de seleção, estudos e formação inicial e continuada. Nesse sentido, compreendemos a necessidade e a importância de conhecimentos teóricos e práticos na formação inicial de professores, porém, entendemos que tal processo se desenvolve por meio de uma construção socioprocessual e contínua, a qual não ocorre somente no momento de formação inicial do profissional, quando este irá adquirir, necessariamente, as habilidades e competências mencionadas nos documentos.*

O autor Martins (2018) faz indagações sobre a construção da base, esse mecanismo de elaboração da proposta do documento normativo deve-se aos discursos dos interesses políticos, desse modo, os questionamentos sobre, se fez pelo processo de elaboração em que consiste os documentos no qual sua crítica neste processo não valeriam se fossem as entidades científicas? Não poderia ter ocorrido um edital, com equipes de

diversas instituições científicas? Perante isso, impossibilidade e redução na educação arroga a falta de conhecimento aos acesso essenciais nos cursos de licenciatura. Nas palavras de R3.A1.Ar15.5

*O problema aí instado é a impossibilidade mesma de manejar direitos na redução da educação ao que deve ser ensinado-aprendido, no bojo deste processo que se arroga a fixar o impossível, ou seja, os conteúdos da formação de professores aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Básica e às identidades a serem formadas. A redução da educação a ensino, na iteração de que falta conhecimento (e conteúdo) na formação de todos, torna possível o entendimento de que o sujeito livre, crítico, apto ao trabalho e à atuação social, rebente do acesso àqueles conhecimentos afirmados como essenciais, seja na escola ou nos cursos de licenciatura.*

Responsabilidades com o desenvolvimento da educação com foco na preparação dos discente. Nas palavras de R3.A1.Ar16.7

*Para atender tais questionamentos, associou-se à política de formação de professores as avaliações em larga escala, que exigem dos sistemas de ensino responsabilidades com o desenvolvimento de uma educação com foco na preparação dos discente para realizarem exames, “[...] o que engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação”. (Hypolito, 2021, p. 5). Essas avaliações têm implicações diretas nas políticas educacionais.*

A aprovação da BNC-Formação e o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades brasileiras. Nas palavras de R3.A1.Ar17.7

*É importante frisar que o ano de 2019 será marcado por embates entre as entidades educacionais e os dirigentes do Ministério da Educação. Nesse sentido, serão apontados os prejuízos ao processo formativo do professor provocados pela aprovação da BNC-Formação, destacando-se o fato de essa Base ser centrada em competências e habilidades. Isso evidencia uma clara finalidade de submeter a política educacional aos ditames do mercado e da premissa produtiva, isto é, a aprovação da nova normativa destaca “o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras” (DINIZPEREIRA, 2021, p. 67).*

O modelo formativo docente com ênfase meramente tecnicista. Nas palavras de R11.A2.Ar27.2

*As disputas nos projetos de formação de professores no atual cenário brasileiro têm causado grande preocupação aos pesquisadores implicados com essa discussão; o atual contexto é dramático e nos convida a um movimento de insurgência e re(existência) diante da concepção de uma educação e de um modelo formativo docente calcado numa lógica meramente tecnicista, aplicacionista, ancorado na pedagogia neoliberal com ênfase nas competências e na lógica reguladora de avaliação, reconfigurando o campo da profissionalização e profissionalidade do professor, conduzindo a*

*formação ao reducionismo do conhecimento pedagógico e a uma concepção demasiadamente pragmatista.*

Conteúdos e competências uma dimensão de prática pedagógica empobrecida em um saber-fazer. Nas palavras de R11.A2.Ar27.16

*Essa situação retira o sentido das práticas e gera nos alunos e professores a sensação de aridez e desnecessidade de liberar processos de curiosidade epistemológica. Grande erro das políticas públicas é tentar transformar processos intelectuais que fundamentam a prática pedagógica em procedimentos técnicos de transmitir conteúdos. Em que natureza se ancoram os princípios da prática educativa na atual Diretriz de formação de professor? A concepção de prática presente na atual Diretriz está cravejada em um aplicacionismo estéril<sup>5</sup>, descolado dos saberes docentes, no vazio epistemológico da Pedagogia Crítica e da Didática, promovendo uma dimensão de prática pedagógica empobrecida em um saber-fazer, alinhada à execução da garantia de conteúdos e competências, interferindo também na cultura e autonomia escolar.*

O autor Sacristán (2013) descreve que o território se baseia na ênfase meramente demarcada e regrada, correspondendo aos conteúdos propostos pelas instituições formadoras. Em suas palavras

[...] o currículo significa o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudo proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O texto da BNC-Formação descreve as nuances da pedagogia por competência direcionada no contexto da BNCC do Ensino Médio, vale ressaltar que os novos discursos têm impactado no processo de estudo e análise dos cursos de licenciaturas, que visando controlar a formação docente, a partir da capacitação e habilitação dos professores para ser posteriormente aplicada no ensino básico. Tencionamos a dizer que esse modelo sobre o currículo por competências nos cursos de licenciatura revela intencionalidade de formação docente com escopo instrumental a serviço do capitalismo contemporâneo, que pautado nas ações de processo formativo que transfere o lócus de responsabilidade da universidade para o Ensino Básico, o que, repercutem um currículo controlador e de treinamento nos cursos de licenciaturas, advindo das mesmas habilidades e competências. Os espaços educacionais tecidas pelos sistemas DCNs ou BNC-Formação tem como qualidade de ensino expectativas profissionais, ou seja, um ensino de sucesso e desempenho direcionado ao profissional docente e estudantes, que consiste, na relação entre a prática e teoria que resulta o caráter integrador na produção do conhecimento profissional. Esse contexto de transformação nas políticas para a formação de professores

e se enquadrar na conduta dos sujeitos passivos de interesses do setor privatista, sendo assim, no conhecimento ressignificado para perpetuar os valores próprios da sociedade capitalista. Neste sentido, as políticas públicas fundamentam a prática pedagógica técnica para transmitir conteúdos, gerando nos estudantes e professores o desprazer dos processos que consistem na curiosidade epistemológica.

Em consideração aos estudos abordados na categoria intermediária, tendo como decorrência da análise dos estudos alcançados, consideramos os argumentos aglutinadores da categoria intermediária I, as Percepções normativas ancoradas aos cursos de licenciatura frente à formação humana, como descreve na sequência.

O texto da BNC-Formação descreve as nuances das políticas curriculares nos cursos de licenciaturas, entretanto, o tal documento normativo enfatiza e idealiza uma política educacional que se deve às competências e habilidades propostas pela BNCC do Ensino Médio, o que acarretou de retrocessos para a formação inicial e continuada de professores. Esses mecanismos evidenciam nos processos formativos a prática pedagógica técnica para transmitir conteúdo do ensino superior, conferindo, assim, o aspecto reducionista para a formação docente. As reformas estabelecidas pela proposta da Resolução do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 consistem com discursos sob a lógica do capital e das políticas neoliberais que se configura no sistema interno e externo das instituições internacionais e privadas, sob a perspectiva e intencionalidades dos processos formativos no contexto educacional brasileiro. Esta história mostra como a educação pode ajudar a mudar a sociedade brasileira, especialmente nas universidades. Claramente, o sistema de ensino superior expõe as limitações e o engendramento em seu sistema de ensino, com discursos de racionalidade técnica na área dos conhecimentos para os futuros professores. Isso se deve à qualidade do ensino básico nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, o que é visto como uma forma de atrofia curricular.

Os interesses estão relacionados às disputas do currículo que se mantêm em projetos de natureza econômica, histórica e social que constituem o território das políticas educacionais. As novas mudanças, vai na contramão do aprender, ler e interagir as linguagens do mundo físico, ao estar enraizado o sistema capitalista presente nas novas exigências dos processos formativos no contexto contemporâneo, o que se, caracteriza nos desafios enfrentados em construir os materiais e estratégias curriculares. Essa complexidade no Parecer não obtém sentido relevante na relação reflexiva do pensar no sentido de formação plena, como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo. Esse fator compreende-se no caráter integrador na produção do

conhecimento profissional que se deve às competências e habilidades propostas pela BNC-formação, que, claramente, evidenciam nos processos formativos poder regulatório, posto pela disciplinarização, que historicamente dicotomizam a formação docente. O contexto da BNC-formação visa controlar o processo formativo nos cursos de licenciaturas para, posteriormente, serem aplicadas no ensino básico, neste sentido, idealizada e essencialista o caráter retrógrado das instituições formadoras. Diante disso, o Parecer coloca em pauta o projeto integrador para a formação inicial com uma política global, o desempenho, a excelência e a eficiência da prática dos professores.

**4.2.** Percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que contrapõem o papel da educação brasileira.

No que se refere à esta categoria intermediária, fundamentada pela categoria inicial **C**, desenvolve-se o diálogo acerca do conjunto de percepções socioculturais-econômicas frente ao conjunto de documentos que contrapõem o papel da educação brasileira. A discussão apresenta o papel social e político das reformas educacionais.

O papel social e político frente as proposta pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais. Nas palavras de R2.A1.Ar.5.3

*A formação inicial do professor é um fenômeno que tem adquirido centralidade ao longo da história da educação. Na esteira das reformas educativas nacionais, pelo discurso político hegemônico, por considerar o professor e sua formação os elementos-chave para a mudança na qualidade da educação. Igual centralidade como objeto de estudo e reflexão de vários autores (Flores, 2003). Compreensivo, pois, esses estudos têm mostrado o papel social e político do professor na implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais.*

A participação dos movimentos dos educadores se conjuntura em constituir historicamente ações que efetiva as práticas associativas no contexto social e político. Nas palavras de R2.A1.Ar.5.6

*Nesse cenário, as tensões e forças constituídas historicamente, continuam a se produzir e a fortalecer-se em função da importante participação dos movimentos de educadores. Desde a década de 1970, esses movimentos têm contribuído (Freitas, 2004) para se buscar em uma ação conjunta um significado social e político, com justiça e equidade, para a construção de um projeto de educação e, nessa dinâmica, para o fortalecimento da profissionalidade docente. Nóvoa (1999) trata da relevância desse engajamento, posicionando-se em defesa da importância da filiação política e ideológica dos professores, como uma ação que efetiva as práticas associativas, enquanto instância social e política de formação de professores.*

A importância da práxis para uma reflexão e ação de uma sociedade com uma visão fragmentada e dualista. Nas palavras de R2.A1.Ar6.12

*O agravante desse tipo de concepção dicotomizada é que o paradigma dominante da sociedade moderna, em sua racionalidade, reforça a visão fragmentada, dualista e dicotômica de mundo e naturaliza a separação entre o refletir e o agir. Nesse sentido, chamamos a atenção para a importância da práxis como reflexão e ação, como teoria e prática, realizando-se concomitante e reciprocamente em direção à constituição de um novo paradigma junto à construção de uma sociedade ambientalmente sustentável, o que remete ao campo e à importância da EA.*

Uma sociedade com discurso moderno com a realidade de práticas estabelecida pela racionalidade hegemônica. Nas palavras de R2.A1.Ar6.14

*Afirmção esta que vem sendo confirmada ao longo dos tempos por estudos de Layrargues (2012, 2019) e Trein (2012) que desvelam que, mesmo diante dos avanços teórico-epistemológicos presentes no campo da educação ambiental, o que se observa nos discursos e práticas presentes no tecido social é uma espécie de continuum conservacionista e pragmático presentes em práticas orientadas e, de certa forma, condicionadas pelos paradigmas da sociedade moderna que levam à reprodução de uma realidade estabelecida pela racionalidade hegemônica. Nesse caso, os professores estão submersos (inconscientemente) na visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, e, ao desperceberem-na assim (e, portanto, não a problematizarem), reproduzem (inconscientemente) esses referenciais (paradigmáticos) em suas ações pedagógicas, o que resulta em práticas ingênuas e fragilizadas de EA.*

A leitura de textos escritos como paradigma para ressaltar os aspectos sociais, históricos e culturais na formação inicial dos licenciando de Física. Nas palavras de R2.A1.Ar7.5

*Como apontado na introdução desta investigação, ao apresentar os trabalhos que argumentam em favor da leitura na formação inicial de professores de física, um dos principais motivos para incentivar a leitura de textos escritos de divulgação científica, artigos históricos, entre outros textos, está na possibilidade de ressaltar/envolver aspectos sociais, culturais e históricos acerca do saber na formação do licenciando (ALMEIDA, SORPRESO, 2010; LIMA, ALMEIDA, 2012). Outro aspecto importante que pode ser considerado é que tais textos podem apresentar os conceitos físicos em outra textualização, mas ainda explorando e aprendendo o paradigma (SILVA, 2020). Além do mais, é relevante o licenciado em Física conhecer as formas dos textos que circulam a física em nossa sociedade, especialmente se ele irá atuar no ensino deste saber para uma formação geral.*

A leitura de mundo transforma os aspectos sociais, históricos e culturais no que diz respeito à reflexão e ação para a formação humana. Nas palavras de Freire (1996, p. 33)

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Os processos formativos para formação de professores pautadas em uma relação permanente na autonomia, dialógica e emancipadora. Nas palavras de R2.A1.Ar11.18

*Diante do exposto, reafirma-se a formação docente pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Nessa acepção, a práxis pedagógica é a base da formação inicial e permanente na busca de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.*

As resoluções efetivadas que vincula e estrita com o descompasso para formação de professores. Nas palavras de R2.A1.Ar12.10

*A vinculação estrita da formação de professores com a BNCC, proposta pelas atuais Diretrizes e pela BNC-Formação, carrega um paradoxo: a necessidade de ajustes da Base que orienta a formação de professores sempre que houver a revisão da BNCC. O descompasso dessa suposta articulação se dá no âmago das próprias resoluções que instituem a BNCC nas etapas escolares, as quais obrigam a revisão da BNCC após cinco anos do prazo de efetivação previsto para a educação infantil e o ensino fundamental e após três anos do prazo da completa implantação, no caso do ensino médio. Com a revisitação da BNCC, a BNC-Formação também precisará ser revisitada, sem ao menos ser avaliada a sua implantação e as reverberações na formação dos futuros professores (Brasil. CNE. CP, 2017, 2018).*

As contradições de uma política engessada e regulatórias no processo de formação do sujeito docente. Nas palavras de R2.A1.Ar12.27

*Tendo em conta os dilemas e as contradições que residem nas políticas educacionais em curso para a formação docente, é preciso questionar, denunciar, repensar e tornar públicas as políticas excludentes que se inserem e se impõem no processo de formação docente por meio de bases curriculares engessadas e regulatórias, que atendem ao setor mercadológico, em detrimento de uma plena formação do sujeito no sentido da emancipação, de uma formação que percorra a contramão de valores como a padronização, o individualismo e a exclusão.*

Os autores Carvalho e Gil Pérez (2006) ressaltam os erros que evidenciam a formação de professores, sendo necessária a implementação de produções em reflexão como dimensões relevantes para os resultados científicos. Essa carência e os erros encontrados na formação de professores se encontram nos resultados, diferindo da potencialidade do sujeito em sua interação com o coletivo, no qual se aproxima sua

capacidade nos resultados nas produções acadêmicas. Entretanto, o que se espera de uma educação transformadora nos espaços educacionais. De acordo com R2.A1.Ar12.29

*Em vista disso, conclui-se que a BNC-Formação, movimento de produção hegemônica que invade os espaços educacionais, rebaixa a qualificação profissional e, no encadeamento dos fatos, cada vez mais produzirá uma força de trabalho mais dócil aos padrões de controle e ao atendimento do mercado, com menos conhecimento científico e submissa às determinações, ao contrário do que se espera de uma educação pública transformadora.*

Análises sobre os aspectos nocivos da pedagogia do capital presentes nas propostas curriculares. Nas palavras de R3.A1.Ar17.1

*Como considerações, argumentamos sobre a necessidade do debate sobre como a lógica utilitarista vem ganhando materialidade no campo da educação, encontrando no modelo de competências sua forma de existência principal. A contribuição desta análise busca, a partir dos autores estudados, abrir precedentes para novas análises sobre os aspectos nocivos da pedagogia do capital presentes nas propostas curriculares que têm chegado de forma autocrática no campo educacional brasileiro.*

A pluralidade social no contexto da lógica de resultados. Nas palavras de R4.A1.Ar20.21

*Diante do exposto, podemos afirmar que o que o CNE chama de “base” da formação de professores para o Brasil é, na realidade, uma lista de competências copiadas daquelas presentes no documento da educação básica, listada com um mero anexo a uma resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.*

Os princípios formativos da profissionalização do professor nos cursos de licenciatura no âmbito político, histórico, ético e social. Para R11.A2.Ar27.6

*Nesse cenário, os cursos de licenciatura alteram os princípios formativos da profissionalização do professor e a sua profissionalidade, num campo de disputas que culmina com a “finalização perfeita” de um projeto de desmonte da educação, ao ancorar a formação docente inicial a um caráter técnico, relegando a Didática e a Pedagogia a uma propensão meramente instrumental, produzindo apenas fazeres de reprodução ao invés da construção crítica e emancipatória dos saberes docentes, abrindo, assim, espaço a uma lógica empresarial. Desse modo, distancia-se a formação inicial de professores de uma visão crítica, de um compromisso com a práxis educativa, afastada de um terreno profissional no âmbito político, histórico, ético, social e intercultural.*

A perspectiva emancipadora no processo inicial de formação docente é mencionada por R11.A2.Ar27.22

*De tal modo, vão se destituindo da formação inicial as bases pedagógicas que fundamentariam uma educação que venha a contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, que promoveria a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, contrária a toda forma de discriminação. De encontro a essa perspectiva emancipadora no processo inicial de formação, o atual documento infringe essa lógica e instaura todo o processo de formação com vistas a atender a BNCC, conforme explicita o seu o Art. 2: "É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das Competências Gerais da BNCC-Educação Básica" (BRASIL, 2019).*

Freire (1996) ao referir-se sobre a formação docente, compreende que o exercício se finda na rigidez da curiosidade epistemológica do sujeito. Como menciona

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade quem implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 45).

Os escritos tecidos da ação conservadora reforçam e naturalizam da visão fragmentada da concepção dominante com os discursos políticos hegemônico, é um fenômeno de centralidade as reformas educacionais nacionais para formação inicial, o que considerado elementos-chave para a mudança na qualidade do papel social e político para a formação de professores. A implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais se concentra com vigor neste cenário de tensões e forças constituídas por uma política ideológica que naturaliza tanto entre o refletir e agir da formação docente. Vale ressaltar a importância da participação dos movimentos que historicamente constituem-se os educadores que têm se posicionado diante da filiação política e ideológica perante os retrocessos educacionais advindos da base dominante. Atualmente as políticas educacionais presentes em uma espécie de conservacionista e pragmático tecidos nos discursos da racionalidade hegemônica o que percorra a contramão da realidade nos cursos para a formação docente de maneira que envolve aspectos sociais, culturais e históricos acerca do saber na formação do licenciando.

As bases curriculares no processo de formação de professores se encontram engessadas e reguladas, presentes no currículo mínimo que se estabelece nas instituições

por meio da BNC-Formação que atendem ao setor mercadológico. Diante disso, o retrocesso social, político e econômico ocasionou o que podemos descrever como o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil, portanto, está na contramão da formação do sujeito no sentido da emancipação. Os escritos tecidos da ação conservadora reforçam e naturalizam a visão fragmentada da concepção dominante com os discursos políticos hegemônico, é um fenômeno de centralidade as reformas educativas nacionais para formação inicial, o que considerado elementos-chave para a mudança na qualidade do papel social e político para a formação de professores. A implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas educacionais se concentra com vigor neste cenário de tensões e forças constituídas por uma política ideológica que naturaliza tanto entre o refletir e agir da formação docente. Vale ressaltar a importância da participação dos movimentos que historicamente constitui-se os educadores que tem se posicionado diante da filiação política e ideológica perante os retrocessos educacional advindos da base dominantes. Atualmente as políticas educacionais presentes em uma espécie de conservacionista e pragmático tecidos nos discursos da racionalidade hegemônica o que percorra a contramão da realidade nos cursos para a formação docente de maneira que envolve aspectos sociais, culturais e históricos acerca do saber na formação do licenciando. As bases curriculares no processo de formação de professores se encontram engessadas e reguladas presentes no currículo mínimo que se estabelece nas instituições por meio da BNC-Formação que atendem ao setor mercadológico. Diante disso, o do retrocesso social, político e econômico ocasionou o que podemos descrever como o esvaziamento político e cultural da formação de professores no Brasil, portanto, está na contramão da formação do sujeito no sentido da emancipação.

No que diz respeito à categoria intermediária, fundamentada pela categoria inicial **F**, que potencializa o diálogo acerca do conjunto dos interesses do mercado frente à formação docente. Assim, a discussão apresenta discurso com relação ao engradamento e à padronização na formação docente sob a lógica do capital.

Nesse ínterim, o engradamento e a padronização na formação docente sob a lógica do capital assume o debate proposto por R2.A1.Ar11.1

*O artigo analisa impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo. Discute também como o engendramento da educação e da formação docente tem se pautado por um ideário*

*determinado pelo mercado com base nos princípios administrativos e empresariais.*

Já a questão ideológica, alinhada à lógica mercantil, como modelo na formação dos professores é contemplada na análise de R2.A1.Ar11.3

*Entre as muitas contradições engendradas a esse fenômeno educacional, ressalta-se a centralidade dada à formação dos professores que atuam na educação básica pelo atual modelo de regulação das políticas educativas nacionais, circunscrito no ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina a partir dos anos 1990. Ressalta-se, ainda, que a constituição dessa reforma educacional no Brasil tem sido substancialmente fomentada por organismos internacionais e se deu com base em um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social.*

As propostas curriculares como caráter prescritivo e alinhados à lógica empresarial assumem o foco de R2.A1.Ar11.16

*Assim é revogada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de dois anos para se adaptarem. Destaca-se que esse processo constitui-se como um ataque à autonomia das instituições universitárias e de educação básica quanto a suas propostas curriculares, pelo caráter prescritivo da nova resolução e pela sua fundamentação na experiência de outros países que vêm implementando as políticas neoliberais, alinhadas exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais (Freitas; Molina, 2020).*

Para compreender sobre as propostas curriculares alinhadas à lógica mercantil para a formação de professores, nos inspiramos em Freire (2005, p. 68), especialmente quando argumenta que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolveram em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadora deles. Como sujeitos”.

Nesse seguimento, o currículo das escolas públicas pautado por uma postura do mercado sem apropriações de uma educação emancipadora. Nas palavras de R2.A1.Ar12.26

*Assim, um currículo pautado por uma perspectiva emancipadora requer de todos os sujeitos envolvidos em sua construção, representantes de uma escola pública, democrática e de qualidade, uma postura ética, com a finalidade de garantir o direito ao acesso aos conhecimentos que ampliem a experiência humana em sentido amplo da educação, e não a um conhecimento restrito ao mercado. Um currículo que seja capaz de “[...] promover uma educação que garanta a apropriação de conhecimentos, habilidades e visões de mundo que se*

*mostrem indispensáveis para poder viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo” (Moreira, 2013, p. 547). Um currículo que tenha, em sua função precípua da educação, a humanização de todos os sujeitos.*

A competitividade no mercado da educação equiparados na facilidade e o barateamento dos cursos EaD da iniciativa privada é abordada por R3.A1.Ar13.4

*Como explicam as autoras, a demanda dos cursos de licenciatura e Pedagogia EaD, que no início eram de professores sem titulação de nível superior, foi substituída por um novo perfil de estudantes, principalmente após a equiparação dos cursos EaD aos cursos da modalidade presencial, com benefício ao setor privado. A facilidade no modo de organização e funcionamento dos cursos na modalidade a distância, segundo Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 113), permitiu “[...] atender a um número maior de alunos com menor número de docentes e com infraestrutura menos custosa, [...]”, o que resultou no “[...] barateamento das matrículas, [...] e] tem levado ao fechamento de muitos cursos privados presenciais”. Além disso, a opção pela modalidade de ensino a distância, como apontam as autoras, “[...] está também profundamente imbricada com as estratégias contemporâneas adotadas por meio da iniciativa privada com vistas a aumentar a sua competitividade no mercado da educação” (p. 114).*

As propostas de políticas internacionais no referido documento convergem com às exigências no mercado interno e externo. Nas palavras de R3.A1.Ar13.11

*Os elementos presentes no referido documento são convergentes ao documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação), política desenvolvida para atender à formação dos professores da rede de educação brasileira. Foi possível identificar que na BNC-formação prevalecem aspectos propostos pela política educacional internacional, os quais visam atender às exigências do mercado interno e externo no desenvolvimento de um sujeito produtivo, que promova bons resultados nos indicadores e sistemas de avaliação, contudo, desconsideram as especificidades do contexto brasileiro.*

O documento apresenta sua relação com competências, habilidades e desempenhos aos futuros professores. Conforme exposto por R3.A1.Ar19.4

*A BNC-Formação é composta pelas competências gerais e específicas para a docência (e as habilidades a elas correspondentes), que, por sua vez, são constituídas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. O documento apresenta que o conhecimento profissional “[...] não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem ‘saber’ e ‘saber fazer’ (BRASIL, 2019a, p. 16). Vemos aqui uma perspectiva instrumental de conhecimento em sua relação com competências, habilidades e desempenhos.*

Como disserta Saviani (2020) a dimensão de uma política educacional que alicerçada na relação de dominação que define os pressupostos documentos que convergentes às exigências no mercado. Essa dimensão que se explicita a prática política em meio a uma relação de dominação e repressão para a educação brasileira. Portanto, a estrutura da formação de professores em consonância à cultura de desempenho voltada à gestão de resultados de projeto do capital. Nas palavras de R3.A1.Ar19.14

*A dimensão do sensível tem sido colocada em segundo plano na proposição e vivência das normativas legais para a formação de professores, haja vista o reordenamento e a mudança nos fundamentos, objetivos, conteúdos e na estrutura da formação de professores, fortemente associada à cultura de desempenho voltada à gestão de resultados em consonância com o projeto do capital. Tais mudanças expropriam o professor de seu modo de produção, propondo o controle do trabalho docente que busca submeter os saberes tácitos construídos em situações de trabalho – basilares de sua prática, sua artesanaria docente e, evidentemente, produtores de ressonâncias na aprendizagem dos estudantes.*

Professores formados assumindo uma postura na perspectiva tecnicista nos espaços de desenvolvimento profissional incorpora o alicerce da análise de R11.A2.Ar27.19

*Os professores não podem ser considerados apenas reprodutores de mudanças propostas por técnicos que, muitas vezes, desconhecem as necessidades pedagógicas de alunos; será preciso resgatar o propósito intelectual/moral que deve subsidiar a tarefa pedagógica. Sabe-se que professores formados na perspectiva tecnicista e incentivados institucionalmente a serem, nas escolas, reprodutores de orientações técnicas acabam perdendo a capacidade de questionamento, de investigação da própria prática e assumindo posturas de inflexibilidade intelectual. Nesta perspectiva, de tamanha despersonalização docente, os espaços para desenvolvimento profissional parecem ser desnecessários.*

Com uma visão linear e a abordagem de projeto gerencialistas evidenciando no contexto de influência das políticas educacionais. Nas palavras de R20.A4.Ar.42.1

*Destaca-se que para a escrita nos atentamos diretamente na análise do seu contexto de influência, apresentada como política educacional neoliberal e evidenciando um projeto político ancorado em concepções gerencialistas de Estado. Ao considerar a pesquisa qualitativa enquanto elemento principal da construção do caminho metodológico para análise de políticas públicas, busca-se tecer significações acerca de como unir a pesquisa qualitativa a abordagem do ciclo de políticas. É notável como a pesquisa qualitativa, a abordagem do ciclo de políticas e análise de documentos de política educacional são intrínsecas à uma análise comprometida com uma compreensão crítica e aprofundada da realidade e que busque romper com uma visão linear e fechada das políticas educacionais.*

Para R20.A4.Ar.42.2 a BNC-formação configura-se como um projeto ancorado em seu escopo uma concepção gerencialista e neoliberal. Nas suas palavras

*Assim, considera-se que a BNC-Formação se apresenta enquanto uma política educacional neoliberal e evidencia um projeto político ancorado em concepções gerencialistas de Estado, pois, traz em seu escopo perspectivas que buscam aliar à educação pública brasileira à essa nova cultura organizacional que pretende redefinir o papel do Estado frente à administração pública.*

Ancorada por iniciativas privadas e de concepção neoliberal a educação pública evidencia a interferências desse sistema na construção do currículo com uma roupagem de uma nova cultura comprometida com o ensino e aprendizagem, segundo Saviani (2020, p.16)

Conseqüentemente, certa vigilância e pressão sobre os professores acontecerão e não apenas nas escolas particulares, mas também nas públicas, uma vez que a iniciativa privada, por meio de vários organismos, vem crescentemente interferindo na formulação das políticas educacionais e atuando na montagem dos currículos, no conteúdo do ensino por meio de materiais escolares, com destaque para a volta das apostilas, vendendo pacotes para as redes públicas de ensino. Além disso, os adeptos do dito movimento já ocupam postos na rede pública com tendência a ampliar essa participação, visando a fazer prevalecer seus interesses e sua visão do papel da escola.

A formação de professores, na maioria das vezes, marcada em apelos do mercado, ocasionou-se no projeto de desestrutura e engendra a educação reprodutora da formação, tendo como base os princípios administrativos empresariais nas políticas educacionais. Essas mudanças consideradas reprodutoras com o propósito tecnicista têm de atender as necessidades pedagógicas dos estudantes, ou seja, será preciso resgatar o propósito intelectual/moral que deve subsidiar a tarefa pedagógica, entretanto, este incentivo com intencionalidades de orientações técnicas e reprodutoras ocasionadas na perspectiva para a construção da profissionalidade docente. Essa postura de orientações técnicas que se referem à formação dos professores tem como ênfase no conhecimento e, na prática, a serviço de uma lógica de mercado, uma política centrada mensurada em resultados, compreender o perfil do docente como pré-requisito, como se as soluções educacionais dependessem dessa urgência de qualificar o perfil docente, e, o professor, refém das competências, que sendo como indispensável para a garantia das aprendizagens aos estudantes no contexto escolar.

Notasse no Parecer a atuação da educação básica como pré-requisito em seu contexto no qual vivem e do qual advêm na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, ordenado pelo Estado mínimo, que discute as

políticas nacionais para a formação de professores de maneira que assumindo uma postura engessada, pragmática e padronizada, postura essa de inflexibilidade intelectual. O fenômeno educacional em seu elemento basilar da sociedade se estrutura na complexidade que determina em seu Parecer um projeto que tem a responsabilidade social, política e cultural de criar as condições necessárias para a construção da profissionalidade, uma vez que, a identidade de sujeitos críticos é mobilizada pelo sentimento de pertencimento às tradições que estruturam o contexto no qual vivem.

No que diz respeito à categoria intermediária, fundamentada pela categoria inicial **G**, potencializa o diálogo acerca dos papéis das instituições que contrapõem e reforma o controle social na educação pública. À vista disso, a discussão apresenta discurso com relação dos papéis das instituições MEC, CNE e CAPES que contrapõem na autonomia universitária e reforça o controle social sobre a educação pública. Conforme apresenta na sequência.

Os papéis das instituições MEC, CNE e CAPES que contrapõem na autonomia universitária e reforça o controle social sobre a educação pública. De acordo com R2.A1.Ar.5.9

*Nesse sentido, a mobilização social se constitui um pressuposto político necessário para a constituição de um ambiente de diálogo crítico, tendo em vista o (re) conhecimento das singularidades, especificidades, dificuldades e conquistas nas políticas educacionais, cujas ações emergem do cotidiano das instituições de ensino pela participação de seus profissionais. Enfim, os papéis assumidos pelo MEC, CNE e CAPES se contrapõem ao processo de construção de uma identidade coletiva para a política de formação de professores, afronta a autonomia universitária e reforça o controle social sobre a educação pública no país.*

O posicionamento de grupo não estritamente educacionais no presente no processo da base comum é exposto por R2.A1.Ar8.8

*Cabe destacar, contudo, que o posicionamento contrário à ideia de base comum, adotado por grande parte dos pesquisadores do campo do currículo, não esteve restrito a esse momento, conforme já exploramos anteriormente, tendo-se feito presente desde o início dos debates sobre a proposta. Apesar de não ser o foco deste trabalho, a observação dessas dinâmicas permite que se desenvolvam posteriores reflexões acerca da medida em que os posicionamentos assumidos na comunidade acadêmica em relação a políticas como essa repercutem sobre a margem de participação que demais grupos encontram nesse processo, guiados, muitas vezes, por outros interesses que não estritamente educacionais.*

A construção de valorização nas reformas políticas educacionais para a formação docente assume o foco de atenção de R2.A1.Ar11.2

*Em face da defesa da educação de qualidade para todos e todas, destaca-se a formação de professores como dimensão fundamental para a obtenção desse direito humano irrevogável. Contudo, a valorização e a construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. Nesse sentido, o debate sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, para a formação e profissionalização docente no Brasil pode apontar (des)caminhos para transformações necessárias.*

A formação evidenciada nos princípios de accountability incorpora a discussão de R2.A1.Ar12.18

*Esse conjunto de padronizações objetiva o atendimento mercadológico, posto que a formação de professores proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 é diretamente associada à avaliação do desempenho do professor e à aprendizagem do estudante. É uma formação neoliberal, gerencialista e tem como um dos seus princípios o accountability, a responsabilização profissional dos docentes, desconsiderando as condições materiais e sociais do professor e de seus educandos. A meritocracia associa-se à responsabilização, tendo em conta que estudantes e professores deverão ser reconhecidos em seus esforços e valorizados com fundamento no desempenho evidenciado (Freitas, 2018)*

Ante o exposto, Bazzo e Scheibe (2019, p. 682) consideram princípios incompatíveis na legislação estritamente presente no processo da base comum para a formação de professores, como mencionam

Os fundamentos desta legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP no 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação.

O engajamento profissional como componentes basilares na identidade do bom professor. Nas palavras de R2.A1.Ar12.20

*Um exemplo dessa fragilização é a proposição do engajamento profissional como dimensão fundamental das competências específicas docentes, discriminado em práticas de compromisso profissional com o autodesenvolvimento e com a aprendizagem dos estudantes, participação no projeto pedagógico da escola e envolvimento com as famílias e comunidades. O engajamento profissional, nessa perspectiva, está relacionado ao subjetivismo, ao perfil ideal e às atitudes de um “bom” professor, vocacionado, empreendedor, flexível e incentivador dos estudantes, em detrimento do sentido político e coletivo da competência profissional, da identidade profissional e da*

*profissionalidade docente, componentes basilares para a construção de uma verdadeira autonomia curricular (Morgado, 2011).*

O desrespeito direta e indiretamente nos processos identitários no exercício da formação docente. Nas palavras de R2.A1.Ar12.31

*Contudo, tais investidas intensificam a abordagem instrucional no exercício da profissão, desrespeitando e rompendo com a autonomia docente e a historicidade dos sujeitos, contingenciando a diversidade regional, os contextos de inserção social, a pluralidade cultural que abrange os processos de ensino-aprendizagem no País, interferindo direta e indiretamente nos processos identitários pessoais e profissionais que reverberam na ação e formação docente em todos os níveis educacionais.*

Os entraves da qualidade à formação de professores com os diferentes processos de aprendizagem são mencionados por R3.A1.Ar14.8

*De acordo com o documento “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (Brasil, 2018b, p.7). Cabe destacar que “dar qualidade” trata-se de um discurso. Considerando o exposto, as premissas da BNC-Formação reforçam a importância de trabalhar o eixo do conhecimento, tendo o docente que “[...] dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais”.*

A extrema desigualdade social sobre o processo formativo na estrutura curricular nos cursos de licenciatura. Nas palavras de R3.A1.Ar17.4

*No item 1 é apresentado um estado da arte da formação de professores, apresentando um retrato das políticas de formação e valorização do magistério em nosso país nas últimas décadas. Além de trazer dados importantes sobre as dificuldades do processo formativo dos estudantes ingressantes nas licenciaturas, outro fator que chama a atenção neste item, é a apresentação das diretrizes que regulamentam as licenciaturas em 10 países. Nesse aspecto, os países selecionados apresentam bons desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o processo formativo dos profissionais da educação perfaz: a) complementação pedagógica; b) duração dos cursos; c) critérios de ingressos nos cursos da formação inicial; d) currículo clínico; e) estrutura curricular para as licenciaturas; f) perfil dos egressos; g) agência reguladora e, finalmente, a Educação a Distância (EAD) (BRASIL, 2018). É interessante destacar que nenhum dos países analisados tem como característica social a extrema desigualdade social e a concentração de riqueza, como acontece na realidade brasileira.*

Os componentes basilares da identidade do professor se concentram na perspectiva de requalificar diante da competência científica, ou seja, enriquecer de conhecimentos. Freire (1996, p. 92) ressalta que:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que é opção e a prática democrática do professor ou professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras se identifica amente preparados, mas autoritários a toda prova. O que eu quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

O projeto neoliberal de sociedade no discurso técnico traçadas na proposta dos documentos incorpora a análise de R3.A1.Ar19.16

*A partir da análise dos documentos, observamos que tanto a BNCC como a BNCFormação estão nitidamente traçadas por razões econômicas e imbuídas de um discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades com a finalidade de conduzir o projeto neoliberal de sociedade. A forma aligeirada e com diminuta participação dos diversos atores da educação já revela a concepção de docente da proposta.*

A proposta da BNC-Formação comparado as fundações e órgãos multilaterais e de periódicos estrangeiros. Nas palavras de R4.A1.Ar20.11

*Ainda sobre as referências, é possível perceber que na BNC-Formação e na BNCFormação Continuada, o número dessas é menor, se comparado com o texto da Proposta, mas a natureza dos documentos citados é bastante semelhante, até mesmo repetida. Com relação aos tipos, muitas referências correspondem a documentos de fundações e órgãos multilaterais e de periódicos estrangeiros. Aqui, vale destacar a menção do Australian Professional Standards for Teachers (AITSL) na Proposta. Mesmo que ele não seja mais mencionado na BNC-Formação, sua herança permanece ao se estabelecer que a formação de professores no Brasil seja estruturada mediante as competências específicas de “Conhecimento profissional”, “Prática profissional” e “Engajamento profissional” (Figura 4), com tradução grosseira dos Standards australianos (organizados em três grandes domínios “Professional knowledge”, “Professional practice” e “Professional engagement”).*

O retrocesso epistemológico da pedagogia das competências de cunho behaviorista no desvelar as intencionalidades político-ideológicas. Nas palavras de R11.A2.Ar27.1

*Este estudo, de natureza ensaística, analisa a recente Resolução CNE 02/2019, que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. O texto pretende desvelar as intencionalidades político-ideológicas contidas no referido documento. Para tanto, toma como questão de pesquisa: Quais*

*intencionalidades político-ideológicas se corporificam nas referidas diretrizes? Os resultados indicam que o ideário proposto se pauta numa compreensão meramente tecnicista da docência, ancorado na pedagogia neoliberal que se reverbera no campo da profissionalização docente, induzindo a práticas reducionistas de formação, reconduzindo-as a uma concepção instrumental e acrítica da didática e ao retrocesso epistemológico da pedagogia das competências de cunho behaviorista.*

O controle do Estado sobre as atividades de ensino no/do campo da formação inicial do professor. Nas palavras R11.A2.Ar27.14

*Kincheloe (1997) vem sistematicamente criticando o acelerado controle do Estado sobre as atividades de ensino, que afeta não só o trabalho docente, mas a concepção do papel social docente, provocando tanto a perda da sua autonomia profissional quanto o desgaste de sua imagem social. Sem autonomia, os docentes ficam encurralados em processos de domesticação intelectual, o que vai produzindo o distanciamento continuado entre o pensar e o fazer; entre o educativo e o pedagógico. Assim, vai se criando uma cultura de passividade intelectual, incompatível com o que se espera da formação docente em termos de criatividade, flexibilidade, autonomia. Nesse sentido, o Parecer de atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2019 reforça essa dissonância no momento que atrela a formação do professor à garantia das competências da BNCC (educação básica), invertendo a lógica do processo formativo e eclipsando a educação como dimensão sócio-histórica, estabelecendo, assim, uma reconversão colonial no campo da formação inicial do professor.*

A dicotomia entre formação disciplinar e exercício das competências baseado na visão instrumental-tecnicista é mencionada por R11.A2.Ar27.24

*O segundo modelo, baseado na visão instrumental-tecnicista, ganha fôlego no período pós-1964, fruto da ditadura militar no Brasil. Essa realidade traz à tona o equívoco de formar professores pelo viés do modelo artesanal e técnico-instrumental, conforme D'Ávila (2008), segmentado em dois polos: um que caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro que caracteriza as atividades de estágio. O primeiro traduz uma visão aplicacionista das teorias, pois enfatiza os conhecimentos acadêmicos, desprezando as práticas como fonte de conteúdos da formação. O segundo polo – visão ativista da prática – supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando-se a dimensão dos conhecimentos disciplinares como instrumentos de análise contextual das práticas. Sustenta, assim, a dicotomia entre formação disciplinar e exercício das competências profissionais (com ênfase na instrumentação para o ensino), na separação entre ensino e pesquisa (a formação tem base quase exclusiva no conhecimento disciplinar e o papel da pesquisa não é enfatizado) e no reducionismo do conhecimento pedagógico a uma visão demasiadamente pragmatista (D'ÁVILA, 2008, p. 36).*

Já para R16.A3.Ar.36.2 o retrocesso no que concerne ao conceito de prática e crítica na dimensão docente explícita e incorporados nos documentos

*Como material empírico foram selecionados os seguintes documentos: Resolução (CES/CNE 07/2018); Resolução (CNE/CP 02/2019) e a Resolução (BS/UFGD 266/2019). Para além da identificação de possibilidades de operacionalização das diretrizes foi possível compreender as zonas entendidas como limitantes, destas destacam-se: a prescrição efetiva e explícita de conteúdos a serem incorporados no currículo; a limitação do currículo à pedagogia por competências; a prescrição da abordagem de conceitos atrelados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a omissão de conceitos extremamente relevantes, tais como gênero; um retrocesso no que concerne ao conceito de prática/crítica na dimensão docente; enfraquecimento do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática; desarticulação entre a formação inicial e a continuada de professores; determinação da realocação de alguns conteúdos importantes para o segundo ano do currículo.*

BNC-Formação em base de um discurso de hegemonia no escopo da formação inicial. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.1

*Neste escopo objetivamos contribuir com a leitura, interpretação, tradução e significação do Parecer CNE/CP 22/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Buscamos compreender a política, expressa em texto, identificando discursos que se hegemonizaram na produção desse texto normativo. Abordamos tais questões com base em estudos de Ball que nos possibilitam pensarmos espaços para as traduções e interpretações dos sujeitos, somada às contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau a partir das noções de hegemonia, demandas, precariedade e contingências.*

O controle de ações e decisões implementada na normativa das políticas dos sujeitos e grupos sociais. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.5

*Assim, estamos diante de uma infinidade de sentidos, graças à multiplicidade de articulações discursivas que envolvem sujeitos e grupos sociais em torno de diferentes demandas. Defendemos a ideia de que é mediante essa infinidade de possibilidades de significação presentes nas articulações, que a normativa das políticas (como no caso das diretrizes e da BNC-Formação) ainda que vistas como “certas” de vigorar e reger o controle de ações e decisões educacionais, não estão dadas; não estão seguramente consolidadas e destinadas a uma implementação pretensamente bem sucedida.*

A autora Galiuzzi (2018, p. 4) reitera que “essa homogeneização vai impactar negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliação de ensino e aprendizagem”. Vale ressaltar que essa política fomenta uma lógica centralizada nos processos educacionais que fragiliza a formação de professores inicial e continuada.

O pressuposto cenário educacional político é composto por princípios de formação neoliberal e gerencial, dificultando os debates sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas para as instituições brasileiras. Associa-se a responsabilidades do fracasso escolar da educação básica na má formação inicial de professores, fragilizando as condições de materiais e sociais do professor em seus educandos, as instituições brasileiras se caracterizam pela extrema desigualdade social, econômica e histórica, que, infelizmente, repercutem nos cursos de graduação. O projeto pedagógico neoliberal se limita no diálogo e na expressão contrárias, como o (re)conhecimento das singularidades e especificidades das instituições, tendo em vista a inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nas políticas nacionais. A construção das Diretrizes Curriculares se fundamenta no autodesenvolvimento e na aprendizagem, o que, neste sentido, tem como o engajamento de competências específicas, discriminando as práticas que emergem das condições de trabalho docente. A mobilização dos profissionais de educação se constitui na luta pela valorização relacionadas com a política de formação, desta podemos destacar: as condições de trabalho; a de carreira profissional e de remuneração salarial.

No que está relacionada à categoria intermediária II, fundamentada pela categoria inicial **H**, eventualmente acerca da análise crítica da invisibilidade nos documentos da formação. Dessa forma, a discussão apresenta um discurso. A invisibilidade nos documentos instrumentaliza e reforça os interesses da ordem dominante para a produção dos conhecimentos e percepção da crítica da realidade experienciada na formação de professores. Conforme apresenta na sequência.

A invisibilidade nos documentos que instrumentaliza e reforçar os interesses da ordem dominante para a produção dos conhecimentos e percepção da crítica da realidade experienciada na formação de professores. Nas palavras de R2.A1.Ar.6.2

*Nesse sentido, os resultados desvelaram que a discussão socioambiental é objeto de generalização na BNCC e de invisibilização na BNC-Formação, demonstrando, desse modo, como tais documentos configuram-se como instrumentalizadores de uma formação reprodutora dos interesses da ordem dominante e do status quo e arraigada ao paradigma simplista e fragmentador da produção do conhecimento, o que impossibilita a percepção crítica e complexa da realidade.*

O retrocesso que denunciam o antagonismo dos documentos presentes esvaziando sentidos que evidenciam na política de formação. Nas palavras de R2.A1.Ar.7.7

*Na área de Ciências da Natureza, Deconto e Ostermann (2021), a partir de uma revisão de literatura, evidenciam diversos aspectos das*

*críticas acerca dessa proposta política de formação e problematizam o modelo formativo subjacente a tal documento. As pesquisas acadêmicas desenvolvem críticas que denunciam o retrocesso e antagonismo desse documento em relação a projetos educacionais progressistas, de tal modo que as novas diretrizes realizam a transposição de ideias presentes em documentos anteriores, mas esvaziando sentidos estabelecidos.*

Documento em textos e práticas de leitura explícito pensada nos conhecimentos da educação básica para formação de futuros professores. Nas palavras de R2.A1.Ar7.11

*Na parte específica da formação inicial de professores, desde 2015 (BRASIL, 2015) é possível se interpretar a presença da indicação da necessidade de se desenvolver saberes sobre textos e práticas de leitura – em práticas voltadas para o nível da Educação Básica, no qual o futuro professor irá atuar. Embora, em tal documento, a palavra leitura apareça de forma explícita em relação aos referenciais teóricos educacionais, acreditamos que a prática de leitura deve ser pensada não apenas no núcleo de disciplinas pedagógicas, mas também no desenvolvimento da área de conhecimentos de ensino-aprendizagem da física. Em outras palavras, defendemos que é preciso ampliar essa reflexão sobre textos e práticas de leituras na aprendizagem dos saberes de ciências da natureza na formação de futuros professores para que tal dimensão da formação fique devidamente explícita. É preciso formar um professor leitor das diferentes áreas de conhecimentos, especialmente das humanidades e das ciências da natureza.*

As controvérsas em torno da proposta de superação em que caracteriza uma crise sobre o currículo, indicada como zona de análise por R2.A1.Ar8.1

*Partindo de um cenário de desigualdades educacionais que há muito caracteriza a realidade brasileira, o presente texto busca investigar algumas das diferentes concepções sobre o conhecimento escolar e sua distribuição, que preveem justificativas e encaminhamentos distintos para esse quadro. Nesse processo, destacam-se o papel que uma base curricular comum poderia desempenhar nas diferentes perspectivas e as controvérsias que giram em torno da proposta, a partir de um tensionamento entre o direito à igualdade e à diferença. Uma terceira dimensão de direito é então abordada, como parte de uma tentativa de superação daquilo que alguns autores vêm considerando ser uma “crise” nas teorias sobre currículo (Young).*

O cenário atual se caracteriza na proposta de uma falácia que consiste na educação em uma crise viabilizada na organização de critérios pautados na eficiência e produtividade, como finalidade. Consoante a autora, Silva (2018, p.12).

A análise das prescrições curriculares oficiais, nos dois momentos analisados, mostra que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão é possível afirmar que têm como finalidade última a administração da formação. A formação

torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil.

A primazia e o discurso estruturante em que privilegia uma perspectiva de fixação de sentidos prévios. Nas palavras de R2.A1.Ar8.4

*No contexto brasileiro, como aponta Lopes (2013), as teorias pós-críticas no campo do currículo se fazem presentes desde os anos 1990, tendo tido como uma de suas principais bases as reflexões foucaultianas acerca do discurso. Aprofunda-se, nessa perspectiva, a concepção da realidade como uma construção mediada pela linguagem – compreendida dentro de um paradigma pós-estruturalista que não prevê uma estabilidade dos significados e a fixação de sentidos prévios aos significantes, sob o risco de essencializá-los. Trata-se de teorias, portanto, que tendem a privilegiar a questão linguística e identitária, e a primazia do discurso sobre as estruturas. Como verificado pela mesma autora, pode-se falar em uma hegemonia de estudos que compartilham desse enfoque dentro do Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Considerando que nesse grupo estão reunidas as principais lideranças do campo de currículo no País, pode-se concluir que a perspectiva pós-crítica desfruta atualmente de bastante legitimidade no campo acadêmico.*

As demandas do mercado que acabam e atrofiam a formação do sujeito com a perspectiva neoliberais de empregabilidade. Nas palavras de R2.A1.Ar12.14

*Destarte, a noção de competência imprime a obtenção do sucesso e da eficiência em uma perspectiva de princípios neoliberais de empregabilidade, da concorrência, da exclusão, do individualismo e da autorresponsabilização do sujeito por sua formação. Assim, nesse cenário, as contradições no campo curricular tendem a algumas implicações às novas DCNs como marco regulatório, que acabam por fragilizar, reduzir e atrofiar o currículo da formação docente e, por conseguinte, os currículos da educação básica, uma vez que estes se alinham fortemente à formação dos estudantes para as demandas do mercado.*

O discurso no texto da Resolução CNE n.º 2/2019 de se produzir um sujeito superprofessor. Nas palavras de R3.A1.Ar13.9

*É notório que o discurso da Resolução CNE n.º 2/2019 amplia a responsabilização dos professores e gestores educacionais pela definição das competências e habilidades direcionadas à lógica de mercado, formação contínua e ao “longo da vida”, em várias áreas do conhecimento, para alcançar resultados desejáveis com base em índices de desempenho, promoções por mérito e avaliações internacionais. As definições observadas no texto da BNC-Formação é de que se busca o superprofessor, como o definido por Evangelista e Triches (2012), que “[...] é posto como solução para os problemas da sociedade” (p. 194). Para Shiroma e Evangelista (2004, p. 537), não se trata “[...] de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de*

*produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos assim como dos de seus alunos”.*

O monitoramento dos agentes nacionais na formação de professores no processo de política públicas. Nas palavras de R3.A1.Ar13.10

*Entendemos, assim como Dias (2014, p. 21), a “[...] produção política envolvendo a atuação de sujeitos e grupos em torno de demandas curriculares para a formação de professores como um processo complexo que exige negociação”, no qual devemos considerar que “[...] os discursos das políticas não são homogêneos, [... então] podemos acreditar que a mudança é possível, [...]” (p. 21). O silêncio observado na Resolução, especificamente em uma demanda de formação docente, diz respeito à estratégia definida pela Educação 2030 da Unesco (2016) de realizar ações que eliminem o preconceito, a discriminação e a violência de gênero, e de atuar para popularizar as questões de gênero na formação de professores e no monitoramento do currículo, por meio de políticas públicas sensíveis ao gênero. Tal ausência demonstra as possibilidades de veto dos agentes nacionais, criadores de políticas públicas, e o silêncio, muitas vezes repleto de significados e sentidos.*

Os parâmetros e regulamentos com resquícios de elementos neutros na tentativa de organização da vida em sociedade são indicados como zonas de análise por R3.A1.Ar14.4

*Temos clareza que as leis não são criadas a partir do nada, são produzidas considerando as situações impostas pelas relações sociais, a partir das quais criam-se normas, parâmetros e regulamentos na tentativa de organização da vida em sociedade, essa produção, contudo, não se dá a partir de elementos neutros, desconectados de interesses e de relações de poder. Ao indagar as normas instituídas, questionar os conceitos com os quais são registradas, problematizar algumas interpretações dos fundamentos que as sustentam e os sentidos de sua aplicação e intencionalidades, a intenção é operar com resquícios desse desmonte, com vistas a incluir na pauta, de discussões sobre a temática, questões que por vezes são silenciadas ou excluídas.*

Segundo os autores Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) expõem, a dimensão de formação neste contexto educacional deve, como resquícios de elementos neutros, na tentativa de organização no processo de políticas públicas voltada para a formação humana. No Brasil, a realidade política educacional se encontra é uma profunda histórica de desigualdade social, em que estreita no alinhamento de objetivo-conteúdo-teste, o que não contempla as dimensões socioeconômicos como influência na aprendizagem do sujeito. Em consideração isso, o discurso desqualificador da formação dos professores em jogo político previsto no artigo da Resolução. Nas palavras de R3.A1.Ar14.7

*A proposta da Base Nacional Comum (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada) além de buscar via direito à aprendizagem,*

*traz em seu jogo político todo um discurso desqualificador da formação dos professores, tanto do ponto de vista inicial quanto continuada, por isso tem por premissa o trabalho por competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular para os alunos em consonância com uma perspectiva formativa da ação docente. O alinhamento já era previsto no artigo 1º, § 1º, e no 17º artigo da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC.*

A nova linguagem da educação simplificado no discurso que restringe o direito de aprender. Nas palavras de R3.A1.Ar14.10

*Assim, cabe ao professor portar-se como fiel ao público consumidor das aprendizagens, cumprir os modelos educacionais oferecendo a estes o que subjaz às suas necessidades. Tais necessidades são previamente definidas, a partir de uma estrutura única, significada pela eficiência e eficácia no processo, priorizando as questões técnicas. O discurso difundido nas políticas, forjam-se, cada vez mais, nessa ideia de aprendizagem como nova linguagem da educação. Nesse sentido, argumentamos que esta reflexão passa pela problematização dos sentidos do que venha ser direito fundamental, restringe-se ao “aprender” e aprender um conjunto de conhecimentos construídos e definidos como patrimônio universal. É possível considerar os sentidos de direitos de aprendizagem constituem modos simplificados que reduzem as possibilidades de direito à educação.*

A regulação da docência que limitam o entendimento do que seja educar no argumento pela perspectiva normativa. Nas palavras de R3.A1.Ar15.4

*A mobilização desses argumentos enseja, portanto, uma complicação à ideia de normatividade curricular que buscamos enfrentar neste texto. Nossa leitura é de que a normatividade curricular na política de formação de professores (BNC-Formação), alinhada à BNCC da educação básica, constitui dispositivos de regulação da docência que limitam o entendimento do que seja educar, destituindo a autonomia de professores, escolas e cursos universitários de formação de professores. Tais dispositivos são instados, principalmente, pela perspectiva de que professores de todas as escolas brasileiras devem dominar a linguagem instrumental (e, por vezes, crítica) defendida pelos elaboradores de políticas, por aderência a um código de eficiência que faz transitar a ideia de direito a aprender.*

A fragmentação escassez das estruturas curriculares na formação dos licenciandos. Nas palavras de R3.A1.Ar19.10

*O teor salvacionista de que basta o estabelecimento da BNC-Formação (2019) aponta para uma responsabilização docente, tornando o professor autorresponsável. Isso está explícito também na contextualização do Parecer CNE/CP nº 22/2019, em que se discorre sobre os desafios que o país enfrenta na carreira do magistério, como a escassez de licenciandos pelo desprestígio da profissão, a fragmentação das estruturas curriculares com formação abreviada e a comparação com a evolução dos indicadores dos sistemas educacionais de países por meio de suas diretrizes curriculares.*

A prática docente esvaziada no modelo formativo pautado em uma prática tecnicista. Nas palavras de R11.A2.Ar27.20

*A Resolução 02/2019 tem a pretensão de orientar a formação inicial de professores e reorganizar os currículos das licenciaturas. No entanto, tal parecer funda-se numa concepção de um modelo formativo pautado em uma prática tecnicista, instrumental, destituída do caráter reflexivo, com estreita relação com a BNCC (conteudista), alinhada com a lógica de uma prática vinculada apenas a um saber-fazer e distante da relação com o processo de educação e humanização. É uma diretriz que instiga uma prática docente esvaziada, distante do sentido de uma práxis.*

A formação por competência diminui a importância da formação pedagógica e destina o esvaziamento intelectual do docente. Nas palavras de R11.A2.Ar28.8

*Não podemos nos furtar a sustentar que diretrizes norteadas por uma formação por competência diminui a importância da formação pedagógica por compreendermos que ela reduz a dimensão do pedagógico a um conjunto de saberes destinados a ensinar “como fazer”, a como conduzir e se conduzir em face de determinadas práticas no âmbito escolar. Parece-nos que os saberes educacionais seriam de natureza meramente instrumental. Isso nos leva a entender o esvaziamento da concepção do/a docente como intelectual, produtor/a de conhecimentos, uma vez que suas práticas precisam ter um cunho meramente utilitário. Segundo Moreira (1995, p. 12), “[...] a categoria ‘intelectual’ permite que se repense e que reestruture o trabalho do/a professor/a, oferecendo a base teórica para que esse trabalho não seja compreendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros”*

Conforme os autores Branco e Zanatta (2021), compreende-se que é imprescindível um ensino que se espera ser organizado de maneira a valorizar questões sociais e culturais que estejam presentes no proposto pela reforma educacional, que melhorem a vida dos estudantes. Infelizmente, o cenário das reformas para a formação de professores contrapõe-se aos interesses do mercado, ou seja, viabiliza as mazelas e desigualdades para a sociedade e o esvaziamento intelectual do docente.

A Resolução CNE/CP N.º 02/2019 pautada no desenvolvimento de competências e habilidades demonstra que as políticas educacionais com pretensões de iniciativa privada, de intencionalidade de órgãos internacionais e de agendas governistas direcionadas pela lógica do capital no sistema educacional brasileiro. A lógica de mercado se naturaliza com indicadores padronizados de avaliações externas, demonstrando o viés pragmatista e reducionista alimentado pela falsa ideia de que as necessidades básicas de aprendizagem dizem respeito ao direito de aprender dos licenciandos. O sistema do capital tem como foco principal a construção de competências, o que gradualmente reflete os impactos econômicos incutidos pelos currículos dos cursos de licenciatura. A BNC-

Formação propõe no currículo as dimensões do aprender frente à problemática das necessidades básicas da sociedade, sob a relação entre os sujeitos e a ação pedagógica, com viés de ordem dominante incutido na Resolução, balizado pelos currículos nas instituições Superiores.

O viés pragmatista e reducionista implementado com pretensões de iniciativa privada demonstra uma política padronizada nas dimensões que o enfoque que perpassa à problemática socioambiental reconhece: como ação pedagógica para a formação identitária docente. A falta desse reconhecimento gera o desrespeito dos docentes que invisibilizados na construção de ideia do processo para além das necessidades básicas como direito de acesso à qualidade na educação desencadeia os impactos que atravessado pela globalização econômica e consumismo dentro e fora dos ambientes educacionais, indispensáveis a relação entre o sujeito e sociedade.

No que cerne está categoria intermediária que se constitui pela categoria inicial **J** desenvolve um debate em torno da aproximação da complexidade nos espaços educacionais que se configura também basilar para a sociedade. Acerca disso, a discussão que tangencia a grave repercussão atribuídos na referência nos cursos de licenciatura operacionalizadas por organismos internacionais. À vista disso, a grave repercussão atribuída na referência nos cursos de licenciatura operacionalizadas por organismos internacionais. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.18

*Ampliando a referência à limitação da formação ao ensino (prática), essa, além de minimizá-lo, tem outra grave repercussão, definida como o risco de não possibilitar o amplo conhecimento, pelo professor em formação, “dos sistemas e organizações” (GOODSON, 2008, p. 38) educacionais. Por essas repercussões, argumentamos quanto à definição de reforma de caráter conservador e orientadas por uma reunião de interesses que se operacionaliza, unindo ideais de diferentes organismos internacionais e instituições nacionais. No que diz respeito à ênfase ao ensino prático, destacamos a seguir questões em torno dos conteúdos definidos para a formação do professor em curso de licenciatura e para a produção curricular pelas IES, em textos normativos dos anos 2000, por meio do destaque aos significados atribuídos a esses conteúdos/conhecimentos formativos.*

Professores que se desvinculam dos padrões dominantes de maneira a propositiva na transformação do espaço escolar em prol entre os seres humanos, a sociedade e a natureza. Nas palavras de R2.A1.Ar.6.5

*Desse modo, a formação dos(as) educadores(as) ambientais desvincula-se de padrões dominantes de poder, ao serem buscadas mudanças conceituais e atitudinais e a ressignificação de valores, para que os(as) professores(as) possam atuar de forma autônoma e propositiva na transformação do espaço escolar e do contexto social*

*da comunidade em que vivem, agindo em prol da construção de novos significados para a complexidade das relações entre os seres humanos, a sociedade e a natureza.*

Os elementos e objetos com as múltiplas possibilidades e perspectivas em atingir lugares e não-lugares em uma sociedade organizada pelo paradigma simplificador. Nas palavras de R2.A1.Ar.6.6

*O modo como o conhecimento passou a ser produzido na sociedade organizada pelo paradigma simplificador, pautado pelo reducionismo característico da Modernidade que dicotomiza e fragmenta a complexidade da integralidade do objeto em prol das subdivisões em áreas de saber (MORIN, 2015), contribui para que entendamos o(s) lugar(es) ocupados pelos elementos e objetos e suas múltiplas perspectivas e possibilidades de atingir vários lugares, ou mesmo não-lugares, frente aos campos de estudo.*

Diante disso, a transformação do espaço escolar em prol entre os seres humanos, a sociedade e a natureza vinculam-se aos padrões dominantes, correspondendo à negação da liberdade e recusa da decência. Freire (1996, p. 56) argumenta que “o mundo da cultura que se alonga em muito da história é um mundo de Liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidades que em que a decência pode ser negada a liberdade ofendida e recusada”. Diante disso, o sentimento de pertencimento aos lugares perante a globalização econômica que fomenta a formação identitária invadida pelo consumismo. Nas palavras de R2.A1.Ar6.7

*A absorção dos não-lugares pelas sociedades contemporâneas como lugares perante a globalização econômica tem desencadeado uma uniformização global que, à medida que avança, impede a percepção dos elementos contextuais presentes na formação identitária, que passa a ser pulverizada e invadida pelas generificações que o consumismo fomenta. Isso solapa as tradições estruturantes e constituintes das sociedades e, conseqüentemente, leva ao arrefecimento do sentimento de pertencimento aos lugares e de união entre os sujeitos que os habitam.*

A formação como caráter e visão reduzidas, tecnicista e utilitarista de perspectiva emancipatório de sócio-histórica na formação docente. Nas palavras de R2.A1.Ar12.13

*Ao estabelecer a formação docente consubstanciada à BNCC e balizada por competências, defendida tenazmente nesse marco regulatório, esboça uma visão reduzida e utilitarista da docência e revela seu caráter tecnicista (Saviani, 2012), em detrimento de uma formação com a articulação indissociável entre a teoria e a prática, ou seja, a construção de uma práxis (Sánchez Vázquez, 2007) que carrega em si a possibilidade da formação do sujeito em uma perspectiva sócio-histórica, inclusiva, crítica e emancipatória.*

O novo pacote de apaziguamento social e gerenciamento da formação para o trabalho simples nos países pobres. Nas palavras de R3.A1.Ar17.10

*As competências socioemocionais proporcionam uma musculatura que o utilitarismo educacional propõe para o campo do currículo, a saber: uma formação escolar que se dilui em temas como resiliência emocional, amabilidade, abertura ao novo, engajamento com os outros, autogestão. A educação assume o pacote de apaziguamento social e gerenciamento da formação para o trabalho simples nos países pobres, que seguirão na relação de dependência intelectual, produtiva, tecnológica e científica das nações mais ricas. A produção do conhecimento nas universidades está sendo refuncionalizada a partir dessa ótica.*

O novo documento se caracteriza no apaziguamento social e gerenciamento da formação identitária invadida pelo consumismo. Em concordância, Silva (2018, p. 12) cita “a formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil”. Neste sentido, as reformas do parecer como objeto de base no sistema educacional brasileiro em geral e no campo da Educação. Nas palavras de R4.A1.Ar20.2

*Quando comparados, percebe-se que o texto da Proposta e os do parecer e resolução da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) não são idênticos, embora os seus projetos base o sejam. Por suas consequências no sistema educacional brasileiro em geral e no campo da Educação em Ciências em particular, julga-se importante revisitar o tema e convidar a novas reflexões. Nesta investigação, traçamos breve panorama da elaboração, tramitação e promulgação da BNC-Formação, assinalamos mudanças havidas nos novos textos e voltamos a apontar seus princípios e fundamentos que continuam a causar desdobramentos nefastos na organização da educação nacional em função da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais legislações têm sido promovidas a portas fechadas e pretendem alterar, sobremaneira, os objetivos, fundamentos e estrutura dos sistemas escolares. Assim, é imprescindível que as reformas que estão sendo impostas sejam objeto de conhecimento, análise e debate da comunidade acadêmica da Educação em Ciências para urgente e candente posicionamento e ação crítica.*

As orientações alinhadas ao princípio de segregação social frente aos saberes docentes. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.24

*Quanto à proposta de competências como orientadora da organização curricular (Parecer CNE/CP 22/2019), entendida como base comum nacional, destacamos sentidos de abstração, generalidade, universalidade, ausência de contextualização, autonomia e segregação social do trabalho docente e de seus saberes. Chama atenção como muitas das orientações apresentadas encontram-se alinhadas a princípios vinculados à defesa de que a sociedade vem se modificando*

*de forma cada vez mais rápida, sociopolítico e economicamente, graças aos processos de globalização, exigindo, portanto, por parte do professor, mudança de postura em relação à valorização dos saberes de seus alunos frente às temáticas sociais consideradas relevantes.*

Segundo argumenta Freire (1996, p. 65) “a prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão”. Essas características de sentidos possibilitam abstração, universalidade, autonomia e segregação social frente à formação docente e de seus saberes, que exige seriedade e retidão que desencadeia a globalização econômica e social no sistema educacional brasileiro.

Sobretudo, a educação possibilita ocupar novos elementos caracterizados em lugares que não sejam a sala de aula, o que podemos descrever como novos lugares, fomentada por atribuição perante a globalização econômica e social que desencadeia e uniformiza as instituições de ensino superior. Essa perspectiva em novos espaços assumida pelas sociedades contemporâneas, sendo esse o processo de racionalização que se impõe à formação econômico e social incessante em atividade produtiva nos meios de como um modo de desenvolver a capacidade de trabalho no qual demanda sistema educacional capitalista. A estrutura hierarquia nos compete qualificar o sujeito de maneira a organizar e conferir as responsabilidades nas esferas institucional, nos quais em portas fechadas assumem a estrutura dos sistemas escolares, o que de fato, confere na alteração das reformas impostas imprescindível para objeto de conhecimento.

A produção curricular se pauta nos destaques acarretados pela dicotomia, fragmentação e complexidade da integridade, nos quais os objetos se compõem a partir das subdivisões das áreas de saber com a ênfase ao ensino prático. Tal legislação possibilita os significados atribuídos aos conteúdos e conhecimentos formativos que emergem da necessidade na relação de dependência intelectual, produtiva, tecnológica e científica das nações mais ricas do sistema educacional para os indivíduos. A formação caracteriza os objetos que desencadeiam o campo do currículo, desde podemos mencionar: a saber: uma formação escolar que se dilui em temas como resiliência emocional, amabilidade, abertura ao novo, engajamento com os outros, autogestão. Sendo estas funções contextuais presentes na formação identitária para a produção de conhecimentos das universidades.

No que diz respeito à categoria intermediária, fundamentada pela categoria inicial **K**, potencializa o diálogo acerca da ideia de relação não-lugar frente a percepção da

formação de sujeitos. À vista disso, a discussão apresenta discurso com relação BNC-formação e os interesses inculcido e fragmentado o que tomam os currículos a falta de reconhecimento do lugar e ação pedagógica dos professores. Conforme apresenta na sequência com relação a BNC-formação e os interesses inculcido e fragmentado o que tomam os currículos a falta de reconhecimento do lugar e ação pedagógica dos professores. Nas palavras de R2.A1.Ar6.19

*Destarte, é perceptível o não-lugar da formação ambiental na BNC atual, em que as temáticas socioambientais são tratadas de forma superficial e fragmentada, não recebendo a complexidade que lhes concerne. Ademais, esse não-lugar da formação ambiental na BNC-Formação contribui para uma constituição identitária docente perpassada pela falta de reconhecimento do lugar dos professores frente à problemática socioambiental. Os docentes, por não terem acesso a um processo formativo que enfoque a dimensão ambiental da educação, reconhecem e tomam como lugar na sociedade e na ação pedagógica o não-lugar inculcido pelos currículos de licenciatura balizados pelo documento orientador em pauta, tornando-se sujeitos reprodutores dos interesses da ordem dominante do status quo.*

O respeito pelo direito de aprender dos licenciandos. Nas palavras de R3.A1.Ar15.9

*No contexto em que a aprovação de uma BNC da Formação de Professores vem coroar o excessivo caráter normativo das políticas curriculares para a Educação Básica e para a formação no país, procuramos trazer à discussão questionamentos aos desdobramentos de tal normatividade, por meio da reiteração do direito a, inscrita na Resolução CNE/CP N.º 02/2019 como direito à educação de qualidade, que se espria pelas ideias de respeito pelo direito de aprender dos licenciandos, de reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, de direitos humanos, de direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e, por fim, do direito assegurado de concluir a formação sob uma mesma orientação curricular.*

Os cursos de licenciatura e as interpretações provocadora no texto político com base da identidade da docência. Nas palavras de R3.A1.Ar15.10

*A mobilização desses argumentos ensaiaram, neste artigo, uma complicação à ideia de normatividade curricular, que buscamos enfrentar pelo entendimento de que a normatividade curricular na política de formação de professores (BNC-Formação), alinhada à BNCC da Educação Básica, constitui incremento de dispositivos de regulação da docência que tendem a limitar a compreensão do que seja educar, atacando a autonomia de professores, escolas e cursos de licenciatura. Assim, pensamos não ser potente a conexão entre o que quer que se nomeie por base na relação com a justiça e com a democracia e defendemos a inexistência de uma unidade comum para as políticas de currículo. Não acreditamos na possibilidade de qualquer texto político se apresentar transparente ou livre de*

*ambiguidades e interpretações, ou como totalidade provocadora de qualquer identidade ou dever ser.*

A naturalidade dos indicadores padronizados de avaliações externas imposta à educação. Nas palavras de R3.A1.Ar17.14

*A lógica de uma formação onde o foco seja a construção de competências estimula um movimento de conformação e de subordinação ao sistema do capital, implementando a falsa ideia de que basta que os alunos, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, satisfaçam suas necessidades básicas de aprendizagem (MACEDO, 2020). Ao alimentarmos a falsa ideia de que as necessidades básicas de aprendizagem sejam suficientes e de assumirmos com naturalidade indicadores padronizados de avaliações externas, estamos nos colocando em um patamar de subalternidade a interesses para além do conhecimento, onde o ideário de homogeneização é aceito como normal. Nesse sentido, é necessário revisitar os objetivos educacionais para além dos documentos impostos à educação.*

De acordo com Marcondes (2018) descreve que a construção da base se estabeleceu de maneira padronizada, consolidando a identidade dos estudantes e seus direitos, o que, para a educação, objetiva na necessidade da especificidade. Essas especificidades, no qual se caracterizam nos contextos educacionais, constroem os saberes em que compreende o patrimônio cultural, neste sentido, possibilitam as aprendizagens de qualidade ao sujeito. Diante disso, o crescimento ultraconservador e ultra neoliberal explícitos no cenário político ligados aos órgãos à pesquisa educacional. Nas palavras de R3.A1.Ar17.15

*O nosso objetivo foi evidenciar as contradições que permearam a elaboração destes instrumentos e que não incorporaram a participação de importantes órgãos ligados à pesquisa educacional no país, assim como desconsideraram a participação do conjunto dos professores em sua construção. Obviamente, ao apresentarmos o cenário político de gestação das referidas leis evidenciamos a tônica da centralização que envolveu o processo, afinal foram tempos pós-golpe, onde o crescimento ultraconservador e ultraneoliberal deixam explícitos o sentido deste processo.*

As dimensões cognitivas divorciando o inteligível do sensível no processo educativo nas normativas curriculares. Nas palavras de R3.A1.Ar19.1

*O artigo busca problematizar o modo como a dimensão do sensível se apresenta nas normativas curriculares legais para a formação de professores. Compreende a dimensão do sensível a partir do estabelecimento de relações entre os campos da cognição, da ética, da política e da estética, na medida em que constituem uma totalidade: a cognição inventiva; a estética da sensibilidade, da inventividade e da diferença; a política da igualdade e dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e a ética*

*da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum social. Toma como hipótese substantiva a suposição de que as normativas curriculares legais para a formação de professores desvalorizam a importância da dimensão do sensível e potencializam as dimensões recognitivas no processo educativo, divorciando o inteligível do sensível.*

Martins (2018) compreende que ultraconservador e ultra neoliberal estão explícitos no cenário educacional, especificamente nas normativas curriculares, quando o assunto é pluralidade e adaptações à realidade dos professores. Ressalto que o currículo nas escolas é um documento que uniformiza e homogeneiza o que difere das realidades. A pluralidade que permeia as instituições públicas, neste argumento, não é fácil concordar quando se demonstra a falsa ideia de liberdade de escolhas que apresenta o documento. Nesse ínterim, os padrões de qualidade dos cursos presentes nos primórdios do campo da Didática demonstra que os resultados demasiam o professor. Para R4.A1.Ar20.20

*Ao longo do texto, usa-se termos como “efetivas aprendizagens” (p. 18, 19) “padrões de qualidade dos cursos” (p. 13, 34) o que demonstra a existência de resultados de aprendizagem previamente esperados a serem atingidos. Além disso, chama atenção o uso da expressão “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem” (p. 18, 20, 33, 45 e 48), o que aproxima a ideia de professor com a figura de um gestor. Sobre as competências de engajamento profissional, o texto afirma que o professor deve “colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (p. 18, 21, 33, 45, 50), o que traz ideias presentes nos primórdios do campo da Didática enquanto campo de conhecimento, o que responsabiliza de forma demasiada o professor, já que esse será avaliado em todos os momentos do processo. Acreditamos que todos são capazes de aprender, porém precisam ter as condições físicas, materiais, psicológicas, sociais, entre outras, que vão muito além da agência do professor.*

A fragmentação e distanciamento entre a formação e o terreno de trabalho do professor nos diversos espaços e tempos culturais, conforme indicado por R11.A2.Ar27.25

*A formação de professores deve passar por dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional (NÓVOA, 2009). Entender esta afirmação tão bem elaborada pelo autor parece ser o cerne da questão em torno da atual fragmentação e distanciamento entre a formação e o terreno de trabalho do professor. Essa consideração de Nóvoa é extremamente importante quando consideramos que os professores em formação provêm de diversos espaços e tempos culturais e considerar essa diversidade implica processos de formação cada vez mais complexos e diferenciados.*

As estratégias tomadas como decisões para a formação de professores devem, em sua ordem, preservar um sistema de desigualdades e de fragmentar as aprendizagens com

discursos uma nova linguagem. As autoras Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) argumentam que

Dessa forma, as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.

Ao analisar o texto do parecer BNC-Formação explicita claramente a relação dos referenciais teóricos educacionais como práticas voltadas para o nível da Educação Básica, o discurso de uma nova linguagem da educação nas instituições dos cursos de licenciatura. O modelo do Parecer estrutura é um único significado tendo em vista pela eficiência e eficácia no processo de conhecimentos de ensino e aprendizagem, priorizando as questões técnicas, o que, de fato, reduz as possibilidades de direito à educação. Diante disso, o processo que concerne o conceito de currículo se efetiva e explícita na prescrição incorporada no currículo, isso ocorre pela limitação do currículo como ideia de pedagogia por competências.

A BNC-Formação atrelada à BNCC determina uma abordagem de conceitos omissos e irrelevantes para o sistema de ensino superior, simplesmente por estar arraigada ao paradigma simplista e fragmentador da produção do conhecimento para a formação inicial. Incorpora a BNCC no texto da BNC-Formação restringe-se a prática e crítica dada pela dimensão docente, fragmenta a produção de conhecimento, possibilita como prescrição de currículo à pedagogia por competências, é, fato que, tenciono a destacar que o texto do parecer a invisibilidade da formação de professores entre o direito à igualdade e à diferença, sobretudo, impossibilita a percepção crítica e complexa da realidade vivenciada pelos estudantes e professores. A proposta da base comum curricular se estabelece de controversas claramente no tal documento, nuances generalizados nesse discurso de aprender a partir de um conjunto de conhecimentos construídos e definidos como patrimônio universal na justificativa de uma nova linguagem para formação docente.

No que se relaciona à categoria intermediária II, fundamentada pela categoria inicial **L**, eventualmente acerca da cultura do consumo frente as condições e vivências na produção do conhecimento para a formação humana. Conforme apresenta na sequência a cultura do consumo frente a condições e vivências nas condições humanas colocando-a circunstâncias negativas em xeque de sobrevivência.

A cultura do consumo frente a condições e vivências nas condições humanas colocando-a circunstâncias negativas em xeque de sobrevivência. Nas palavras de R2.A1.Ar6.9

*À luz do pensamento complexo, o conhecimento deixa de ser estruturado na busca por verdades absolutas e passa a ser fundado em uma razão aberta, isto é, na abertura perceptiva do mundo, que é entendido como um sistema no qual a complexidade está nas relações, e não nas partes que o constituem. Desse modo, a produção do conhecimento e a formação dos sujeitos perpassam pelo reconhecimento de saberes e de vivências como elementos legítimos e inerentes ao processo; pela compreensão de que a ciência e a tecnologia não são salvadoras nem devem ter caráter salvífico; e pela indignação com a cultura do consumo, que, em prol do conforto de uns, ignora as condições daqueles que vivem em situações de guerra, miséria e vulnerabilidade extremas, desastres ambientais, entre outras circunstâncias negativas, colocando em xeque a sobrevivência do planeta e da própria espécie humana (MORIN, 2000)*

Uma base com imposições culturais externas uma relação de definições dos formuladores das políticas curriculares. Nas palavras de R2.A1.Ar8.5

*Em suma, o autor acredita que a mudança do modelo tecnicista para a crítica ideológica tenha sido acompanhada por uma perda progressiva do objeto fundamental da teoria do currículo, ou seja, o que se ensina e aprende na escola. Esse processo poderia servir para endossar a menor atenção que governos e formuladores de políticas curriculares vêm dispensando aos teóricos enquanto especialistas na área, uma vez que seus esforços de investigação estariam centrados na análise crítica dos interesses e das relações de poder existentes por trás das definições realizadas nessas instâncias, e não sobre os critérios em si que deveriam norteá-las. Essa tarefa de definição, por sua vez, estaria sendo cada vez mais compreendida como uma incumbência exclusiva das comunidades escolares com base em seus contextos locais, sob a pena de representarem imposições culturais externas.*

O contexto histórico e as contradições sociais nas reformas curriculares como caminhos de projeto almejado pelo governo é exposto por R2.A1.Ar11.5

*O debate sobre os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no trabalho docente pode apontar para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo, mais especificamente, para os (des)caminhos escolhidos para as transformações necessárias, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.*

Segundo o autor Diniz-Pereira (2021) o contexto histórico e as contradições no discurso nos documentos asseguram a coerência que se consolidou na BNC-Formação que almejado pelo mecanismo regido pelo Estado. O ocorrido no Brasil durante o governo

militar consolidou na educação os discursos de padronizar o currículo, o que, podemos concluir, permanece atualmente, com as diretrizes curriculares nas licenciaturas. A fatalidade dos mecanismos que uniformiza as propostas curriculares para a formação adota infelizmente o discurso coerente entre BNC-Formação e BNCC, adota a rigidez e controle para a formação docente. Á vista disso, as disputas do território educacional e suas decorrentes interferência na transformação de indivíduos. Nas palavras de R2.A1.Ar12.9

*Os organismos multilaterais têm envidado esforços em suas proposições para reformas na área da formação de professores, justificando-se na necessidade de atendimento às demandas contemporâneas sociais e de reestruturação produtiva para a proposição de ajustes com base em competências, o que se relaciona diretamente com o perfil de sociedade e de indivíduo voltados para os interesses do capital (Freitas, 2018). A leitura e análise da BNC-Formação provoca a pensar na educação brasileira e nas rotineiras interferências decorrentes de mecanismos de controles mediados por interesses mercadológicos mundiais que transformam a educação em um território em constantes disputas.*

O sistema nacional de formação de professores mediante a sistemática distribuição de recursos financeiros para instituições públicas de ensino é englobado no debate de R4.A1.Ar20.4

*Assim, Helena de Freitas argumenta que os educadores vinham historicamente construindo uma noção de base comum nacional para a formação de professores. Tal base, conforme apontado no documento do XIX Encontro Nacional da ANFOPE realizado na Universidade Federal Fluminense em 20186 (mas que teve sua referência primeira ainda na década de 1980) propõe a necessária articulação entre formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada para melhoria da qualidade da educação básica via política de profissionalização e valorização do magistério, fomento à gestão democrática — que, no Ensino Superior tem relação com a defesa da autonomia universitária — e de um sistema nacional de formação dos profissionais mediante sistemática distribuição de recursos financeiros para instituições públicas de ensino:*

Ressalto que vivemos sob a racionalidade neoliberal, onde serviços públicos e políticas sociais são oportunidades de negócio. Assim, o mercado usa a educação para atender suas necessidades. De acordo com os autores Branco e Zanatta (2021, p. 63) “na atual conjuntura política, vivemos sob a racionalidade neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere no campo educacional para que possa atender às suas demandas”.

O processo de despersonalização que ancora o campo de estudo da didática ao discurso da lógica neoliberal. Nas palavras de R11.A2.Ar27.27

*A BNC de formação inicial para professor obscurece a natureza de uma Didática multidimensional, invisibilizando-a no campo de formação de professor, mediante um processo de despersonalização que ancora o campo de estudo da didática ao discurso da lógica neoliberal, configurando as competências como a natureza primordial do processo de ensino.*

A identidade profissional com ênfase no caráter do discurso instrumental. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.7

*Quanto aos discursos e propostas de reforma presentes na proposta curricular nacional, estudos e pesquisas sobre os conhecimentos definidos para o currículo da formação do professor, ao longo das reformas nele realizadas nos últimos anos (FRANGELLA, 2020; OLIVEIRA; JESUS, 2020) identificaram a ênfase dada à prática como forma de ampliar a teoria e contribuir para o desenvolvimento ou construção da identidade profissional no processo de formação, tendo como resultado o reforço ao caráter instrumental dessa formação.*

Para R17.A3.Ar.40.21 uma implementação nos documentos de aspectos negativos e neutros como proposta curriculares para a formação inicial de professores. Conforme exposto na sequência

*No que concerne às implicações da implementação da Base na formação inicial de professores, a partir da análise da Resolução CNE/CP nº 02/2019, verifica-se que o documento apresenta muito mais aspectos negativos e neutros, dada a forma como tenta controlar as propostas curriculares dos cursos de graduação e, de maneira mais específica, dos cursos de formação inicial de professores. Desse modo, fica evidente que a nova tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas no Brasil continua andando na contramão das necessidades daqueles que urgem por uma educação mais crítica e reflexiva, isto é, a maioria da população brasileira. Esse fato corrobora o aumento das desigualdades educacionais no país, uma vez que desqualifica a formação dos educadores, implicando negativamente na formação dos educandos.*

As políticas educacionais estruturam neste contexto de maneira que o não paradigma e a desvalorização pelas construções históricas, com ênfase no caráter sob égide dos interesses do mercado para a formação de professores. Para Branco e Zanatta (2021, p. 64)

Nessa perspectiva, denota-se que a participação do empresariado na construção da Base não condiz com a inegável necessidade de superação de demandas históricas e com a quebra de paradigmas, no sentido de buscar uma educação mais equitativa e de qualidade. As incessantes ofensivas das classes dominantes sobre as políticas educacionais têm entre seus objetivos a manutenção da ideologia neoliberal, estabelecendo padrões de qualidade dirigidos e a imposição de um novo consenso para o campo educacional e para a formação do cidadão, sob a égide dos interesses do capital.

Os impactos das políticas públicas educacionais se estruturam nas verdades no que diz respeito os processos formativos que se consolida na cultura do consumismo, com essa base o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo se fundamenta nas circunstâncias que ignora as situações de miséria e vulnerabilidade em que consiste na comunidade. Diante disso, o modelo tecnicista, acompanhado de interesses compreendidos por incumbência exclusiva, na tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas no Brasil, o que desconexa dos contextos históricos e sociais dentro e fora de aula. Esse fato corrobora para o aumento das desigualdades educacionais, uma vez que vai à contramão e desqualifica a formação inicial dos professores, considerando que os impactos partem dos (des)caminhos e transformações necessárias para as comunidades.

As reformas e as diretrizes curriculares nacionais apresentam em seus documentos invisibilizados pelos aspectos negativos e neutros, dada como controlar as propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores. A BNC-formação se naturaliza no sistema dos mecanismos de controles mediados por interesses mercadológicos mundiais nas relações de poder existentes por trás das definições realizadas nessas instâncias que almejado pelo governo como elementos legítimos e inerentes ao processo, pela compreensão de que a ciência e a tecnologia apontada como salvadoras para o projeto de educação e de sociedade para a produção do conhecimento e a formação dos sujeitos. Diante disso, as políticas curriculares, consideradas uma pré-condição para o sucesso das ciências, são entendidas como um sistema no qual a complexidade está nas relações que urgem por uma educação mais crítica e reflexiva, isto é, a maioria da população brasileira.

No que se refere à categoria intermediária II, fundamentada pela categoria inicial **M**, desenvolve-se o diálogo acerca do modelo de sociedade individualista ancorada na degradação dos sujeitos. A discussão seguinte apresenta o contexto paradoxal das políticas educacionais pautadas nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. Vejamos que, no contexto paradoxal das políticas educacionais pautadas nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. Nas palavras de R2.A1.Ar11.7

*Evidenciam-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que tange à formação de professores. De um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes de educação. Nesse contexto paradoxal das reformas, marcado por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e pela*

*precarização/desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade.*

O referencial padronizados na abordagem eficientista do currículo na Formação é indicado por R2.A1.Ar12.12

*Apple (2006, p. 81) assevera que “[...] é simplesmente uma fantasia supor que sistemas de avaliação mais padronizados e diretrizes para currículos unificados sejam a solução”. A BNC-Formação, equivocadamente, apresenta-se como um referencial para a qualidade do ensino, normatizando, minuciosamente, a organização dos currículos dos cursos de formação de professores. Tal Base Nacional Comum possui elementos de uma abordagem eficientista de currículo.*

A formação plena do sujeito negada por dimensões governamentais internacionais. Nas palavras R2.A1.Ar12.15

*As reformas curriculares em tendência nas agendas governamentais internacionais com objetivos de formação de mão de obra, com fundamentos pragmatistas e utilitaristas, acabam por negar o direito a todos ao acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, políticos, metodológicos, estéticos e culturais, a uma formação plena, que produza saberes para o trabalho, para além da referência mercadológica e da aprendizagem por competências, pois todos os sujeitos têm direito à formação, aos conhecimentos, aos saberes para o domínio de seu trabalho e à autonomia em suas dimensões crítica, política, estética e social.*

Em conformidade com os autores Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) descrevem que a centralidade no sistema curricular educacional preconiza resultados, sendo que, por dimensões definidas, deveriam ser ensinados, como explícito na segunda versão do documento, as habilidades e competências, ou seja, os saberes reduzidos padronizados na abordagem eficaz. Infelizmente, este território do componente curricular não se efetivou com diálogos entre a comunidade escolar e acadêmico, sobretudo, a implementação, as competências e habilidades como sinônimos, nos quais pautados no ensino e aprendizagem reduzidas aos estudantes. Ademais, os limites de conhecimentos nos conteúdos efetivados no currículo do curso de formação. Nas palavras de R2.A1.Ar12.24

*As DCNs também orientam a separação temporal dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, com início previsto para o primeiro ano de curso, enquanto os conteúdos específicos da BNCC devem ser efetivados do segundo ao quarto ano. Tal prescrição apresenta características para a elaboração de um currículo do tipo coleção, o qual, de acordo com Bernstein (1988), possui uma forte classificação, é rígido e tem uma relação fechada entre seus conhecimentos, que são delimitados e isolados, em oposição ao desejável currículo de tipo integrado, que não possui distintos limites*

*entre os conhecimentos, dispondo de uma relação aberta e flexível entre eles*

A preocupação com as habilidades e as competências no sistema educacional brasileiro. Nas palavras de R3.A1.Ar17.13

*O sistema educacional brasileiro vem assumindo, nas últimas décadas, os indicadores de qualidade de formação e de ensino cada vez mais alinhados aos modelos de avaliação em larga escala se aproximando dos sistemas internacionais de avaliação que são agenciados e organizados por organismos internacionais que trazem a preocupação com as habilidades e as competências em uma aproximação com as necessidades e demandas do capital, no intuito de alimentar o mercado e segregando o conhecimento e a aquisição do mesmo em parcelas distintas da sociedade.*

As novas demandas contemporâneas na legislação educacional vinculados à esfera privada de educação. Nas palavras de R3.A1.Ar19.2

*Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação lançou a proposta de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e, em 8 de abril de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) convocou uma Comissão Bicameral, composta por onze membros (100% representantes vinculados à esfera privada de educação e aos setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes da rede pública de ensino) para conduzir reuniões e debates com agentes da educação brasileira, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), bem como instituir a BNC-Formação, argumentando sobre o atendimento da legislação educacional às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BRASIL, 2018).*

As desigualdades na política no campo da formação docente com ênfase em premiações. Nas palavras de R11.A2.Ar27.11

*A realidade na qual se fundamenta o atual parecer que dá origem a essa Base Nacional Comum de Formação de Professor da educação básica é totalmente descontextualizada da realidade brasileira e utiliza de maneira fantasiosa, em seu estudo comparativo, países de primeiro mundo, cuja desigualdades sociais não são gritantes como no Brasil, partindo de um pressuposto equivocado e “cínico” para adotar uma política de formação docente calcada nas competências de Perrenoud (1999) e marcos regulatórios de avaliação no campo docente com ênfase em “premiações”.*

Como discorre a Silva (2018) as demandas atuais na legislação educacional vinculada à esfera privada são adequadas à lógica do mercado, o que difere e descontextualiza a noção da cidadania como elemento primordial da identidade e a diferença que preconiza para a formação da autonomia do educando. As bases

preponderam uma formação marcada pela lógica do mercado, correspondendo à sociedade abstraída por meio de uma noção de cidadania. Essa concepção tem como caráter instrumentalizador e eficientíssima, nos quais resulta na restrição da formação para a autonomia. Ademais, a perspectiva meramente transmissiva e conteudista explícitas na diretriz formativa encaminha a formação inicial de professores. Nas palavras de R11.A2.Ar27.21

*A atual diretriz formativa encaminha a formação inicial de professores numa lógica do tecnocratismo, que relega o profissional docente a utilizar práticas pedagógicas mecânicas de caráter puramente instrumental, separando o fazer e o pensar, priorizando a pedagogia neoliberal com ênfase nas competências explicitadas na BNCC. O pressuposto epistemológico é o de que a docência se faz pela reprodução de roteiros de conteúdo, elaborados por outros, externos à prática docente, na perspectiva meramente transmissiva e conteudista.*

A sala de aula como espaço delimitado e restrito de um currículo mínimo Nas palavras de R16.A3.Ar.36.5

*O conceito de currículo recorrentemente é restrito e delimitado ao entendimento de um currículo mínimo, ou mais especificamente, uma lista de conteúdos a serem abordados no espaço da sala de aula pelo professor e que pode ser aferido em avaliações em dimensões de menor e maior escala, ou seja, dentro e fora do espaço da sala de aula. No entanto, o currículo delineia-se como um conceito, em que ao buscarmos suas demarcações, nos permite compreender sua definição de maneira muito mais ampla e complexa. Autores como Miguel Arroio (2013) e Tomaz Tadeu da Silva (2015) definem o currículo como território em disputa e documento de identidade, respectivamente.*

O sistema padronizado com o discurso de eficiência do sistema de ensino. Nas palavras de R17.A3.Ar.39.10

*O destaque dado à competência, notoriamente, marca a defesa ao retorno à estruturação curricular com base nas competências, cuja lógica corrobora com a tentativa de controle do trabalho docente, alinhado ao discurso da garantia da eficiência do sistema de ensino (LOPES, 2006). Vale ressaltar, que essa lógica focaliza determinantemente o corpo discente, visto que a regulação pretendida se dá por meio de performances individuais em que o autoconhecimento e a autorregulação cada vez menos coletivas e democráticas, servem de esteio para que o funcionamento de um sistema padronizado possa operar com sucesso.*

Modelo de formação docente pautado pela demanda de conteúdos neoliberalismo. Nas palavras de R17.A3.Ar.40.11

*A ênfase do ensinar recai sobre os saberes da docência e nos conhecimentos práticos, transferindo ao docente a responsabilidade de ensinar aos discentes as competências úteis para trabalhar em equipe, ser flexível, empreendedor e cooperativo, atendendo ao neoliberalismo.*

*Esse modelo de formação, pautado na racionalidade técnica, de acordo com Curado Silva (2020), evidencia que a BNC-Formação se alinha à BNCC, na intenção de formar profissionais para aplicar os conteúdos curriculares demandados pela política neoliberal.*

Os documentos normativos pautados pela demanda de conteúdos que se alicerça nas concepções neoliberal e com discurso de eficiência e produtividade no sistema de ensino e aprendizagem para os estudantes, tangia na limitação e não oportuniza a reflexão crítica, o que, concretiza a reduzem das situações-problemas do cotidiano do sujeito. Segundo Silva (2018, p. 12) afirma que

A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica.

A BNC-formação, pautada na política neoliberal, na intencionalidade de aplicar os conteúdos curriculares no sistema padronizado, com ênfase no ensino que recai sobre os saberes da docência e nos conhecimentos práticos, transfere ao docente a responsabilidade do ensinar. Entretanto, as reformas em seu contexto normativo alicerce de noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade caracterizada por tantas desigualdades, no que tange à formação de professores e reverbera a retórica reformista dos baixos índices educacionais do país em avaliações, atribuindo a lógica da má qualidade na formação de professores.

O investimento de organismos internacionais na educação brasileira tem como lócus o desempenho de fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes para o contexto da formação inicial de professores. Essa referência mercadológica e da aprendizagem por competências têm com uma abordagem de negação o direito a todos ao acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, políticos, metodológicos, estéticos e culturais, a uma formação plena, que produza saberes para o trabalho docente. A dimensão crítica, política e social, alinhados aos modelos de avaliação em larga escala, se aproxima dos sistemas internacionais de avaliação no intuito de alimentar o mercado e segregando o conhecimento e a aquisição do mesmo em parcelas distintas da sociedade. A perspectiva meramente transmissiva e conteudista se destaca dado a prioridade da pedagogia neoliberal com ênfase nas competências e

habilidades explicitadas na BNC-formação, o que se delinea na precarização e desqualificação do trabalho docente.

No que se refere ao argumento aglutinador da categoria intermediária II, concluímos que as alterações nas diretrizes nacionais para a formação de professores contribuem para o aumento das desigualdades educacionais, fundamentadas na política neoliberal do conjunto de sistema padronizado, sustentado nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade, com ênfase no sistema de ensino conteudista. A intencionalidade da política neoliberal viabiliza o viés pragmatista e reducionista implementado no enfoque que perpassa a problemáticas e dimensões para a formação identitária docente, deste podemos destacar as pretensões de iniciativa privada; a estrutura hierarquia nos compete qualificar o sujeito; a invisibilidade dos aspectos negativos e neutros; os contextos históricos e sociais; e a padronização das avaliações externas.

No que diz respeito, os processos formativos que se consolidam na cultura do consumismo e nas intencionalidades e pretensões de iniciativa privada partem dos (des)caminhos e transformações necessárias para a formação de professores. Os interesses mercadológicos no sistema de ensino para educação e formação reverberam a retórica reformista, corroborando para o aumento das desigualdades educacionais, apresentando em seus mecanismos de controle mediados pela produção do conhecimento e pela formação dos sujeitos. O Parecer desencadeia os impactos que atravessam pelo desrespeito dos docentes, que invisibiliza na construção de ideias pelo processo formativo, na compreensão social, política e cultural. Neste sentido, tem como significado pela eficiência e eficácia, inculcando na ação pedagógica fundamentada no documento normativo, claramente uma relação dos referenciais teóricos nas propostas pedagógicas e curriculares advindas dos sistemas do ensino básico.

Essas reformas para os cursos de licenciatura reforçam a visão fragmentada da ação conservadora sobre a qualidade do papel social e político na formação inicial. É fato que, nas esferas governamentais, competem às instituições formadoras as responsabilidades da má qualidade e a garantia das aprendizagens aos estudantes no contexto escolar do ensino básico, o que se associa ao fracasso escolar. Infelizmente, repercutem nos cursos de licenciatura extrema desigualdade social, econômica e histórica, as políticas educacionais presentes no cenário educacional desencadeiam o campo do currículo que se limita no diálogo e ao (re)conhecimento das singularidades e especificidades das instituições do País. Esse sistema de concepções conservadoras-alienantes para a formação inicial de professores tem como foco o desempenho e a

manutenção, o investimento de organismos internacionais que se concentram na complexidade e integridade da realidade vivida pelos estudantes e professores.

As reformas educativas nacionais para formação inicial compreendem a falsa ideia de que as necessidades básicas de aprendizagem estão em uma nova linguagem que diz respeito ao direito de aprender dos licenciandos, considerando o elemento chave para as mudanças no sistema de ensino. O que vai à contramão da formação plena no sentido do aprender dos licenciandos é que historicamente o acesso aos conhecimentos históricos, filosóficos, políticos, metodológicos, estéticos e culturais se faz presentes na educação brasileira.

## Capítulo 5. Momento de culminância: as paisagens interpretativas desveladas

Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p. 135).

O cenário educacional brasileiro está imerso em um contexto de reformas que ancoram-se em princípios neoliberais. O documento proposto como BNC-Formação, mediante a análise dos artigos constituídos como material empírico, apresenta como conceito a omissão de conhecimentos relevantes para a formação inicial dos professores. Além disso, o documento normativo apresenta uma pedagogia baseada em competências, o que nos causa preocupação, uma vez que propõem um currículo mínimo. Diante do exposto, a prática docente é restringida e regulada pela proposta do currículo mínimo, ao determinar a falsa ideia de qualidade para a formação, possibilitando para a produção de conhecimentos o conceito simplista e fragmentada.

A pedagogia por competência impossibilita a reflexão crítica e a complexidade da formação, outro fato que corresponde essa percepção se encontra no direito de igualdade e na diferença que constitui na instituição. A Resolução do Parecer CNE/CP n.º 02/2019 se configura sob a lógica do mercado e de políticas neoliberais que idealizam as nuances da política curricular no processo formativo sob a intencionalidade e perspectiva privadas e instituições internacionais. A política de gestão internacional demonstra uma lógica de conhecimentos de mecanismos e reducionismo na formação dos licenciandos.

No entanto, o processo formativo enfatiza e idealiza uma prática pedagógica técnica com mecanismos de transmissão de conteúdos. É importante salientar que o documento para a BNC-formação está atrelado ao documento BNCC para o ensino médio. Um documento normativo de grande relevância que, em suas entrelinhas, invisibiliza na construção de ideia e complexidade para a formação de professores, quando comparado com o currículo do ensino básico, demonstra um projeto que claramente desrespeita e fragiliza a formação plena dos licenciandos. É preciso compreendermos que este documento é a base que fundamenta o currículo da educação de ensino superior e que comparar os ação pedagógica de ambas é o mesmo que fragmentar tais saberes e sua complexidade adquiridos durante a construção dos conhecimentos, portanto, enquanto instituições de nível superior se compreende outra categoria como ensino, pesquisa e extensão.

Esse processo de ensino falseia o sistema de construção do processo formativo quanto propõem uma relação dos referenciais teóricos, essa percepção se atrela ao currículo, o que podemos destacar como o currículo mínimo. Vale ressaltar que, as mudanças na educação se compreenderam de disputas no currículo para o ensino superior, de maneira que, o território das políticas educacionais se estabelece no contexto enraizado pelo sistema capitalista com projetos conservadores e sem nenhuma proposta econômico, históricos e sociais.

As novas exigências do documento tornam-se irrelevante para a relação reflexiva do pensar na formação plena como formação humana, emancipatória e libertadora na perspectiva de mundo. Portanto, descrevemos que isso é o (des)caminho para a educação. O (des) caminho inviabiliza uma cultura dominante com características de aspectos negativos e neutros com relação à formação inicial de professores, essa problemática se consolida no território do currículo com as reformas educacionais, contudo, na intencionalidade e pretensões para a formação inicial com viés pragmatista e reducionista para a instituições formadoras. Além disso, provoca impactos e desencadeia a desigualdade sociais, culturais e históricos presentes nas instituições do País. Infelizmente, esse mecanismo limita no diálogo e ao (re)conhecimento das singularidades e especificidades dos cursos de formação inicial de professores.

Diante disso, cabe aqui propor reflexões pertinentes deste documento que se encaminha para a formação de professores, uma vez que a formação inicial se concretiza nas nuances do pensar o ser professor, provocando os licenciandos a questionarem sobre sua formação. Neste sentido, a partir da formação inicial que evidência a permitir e descobrir o ser professor formador, contudo, é necessário que se constituam de saberes com fundamenta um currículo que desvelada com a demanda teórica, sendo assim, que venha de encontro com o nível de conhecimento para a educação superior. Implementar uma base com se a educação básica e o ensino superior fossem similares é desqualificar e desvalorizar a formação de professores, ressalto que a não tem viés com a realidade da educação básica.

Partindo para a conclusão dessa pesquisa, que ao materializar-se como dissertação, contemplou aprendizagens significativas neste processo de análise e estudos sobre a BNC-formação. Aprendizagens que ao longo das investigações me fizeram desenvolver a criticidade e reflexão sobre os documentos normativos e outros manuscritos, de maneira que, é, preciso interpretação e compreensão, isso, é, possível na análise crítica e com olhar atento os normativos advindos de forma suspeitável. Em

contraposição aos desafios desta pesquisa, se compreendeu na insuficiência de leituras sobre a BNC-Formação, já que o documento faz parte do estudo para a análise desta dissertação. O acesso algumas revistas que não dispunham de fácil acesso, nos levou a desconsiderá-la, vale destacar que poucos artigos encontrados no Qualis A1-A4 destacavam a BNC-Formação do ano de 2019, lembrando que um documento histórico no Brasil, o supramencionado que tem a incumbência de orientar o currículo nas instituições superiores é tão pouco publicado por pesquisadores, ou seja, pela própria academia. É preocupante, já que essa implementação impacta direta e indiretamente na formação de professores.

Ressalto que a pesquisa tem ganhos significativos, porém, tenho a consciência de que alguns artigos em potencial com o foco da BNC-Formação tenham escapado do mapeamento da análise. Vale ressaltar que, ao examinar o campo do Ensino de Ciências da Natureza, ou seja, o fazer Ciências e sua aplicação para o aprender ciência no ensino e aprendizagem na/da licenciatura, visa revelar uma nova perspectiva sobre a Ciência e o mundo, o que surgem outras questões problemáticas no fazer pedagógico para o contexto da formação de professores.

O processo que configurou este percurso da pesquisa de mestrado para mim se constitui na incompletude contínua. Considerando que a pesquisa potencializou a mim uma nova perspectiva, de maneira que potencializou uma forma de diálogos, críticas e reflexões, no qual, foi na incompletude que respeitosamente permitiu-se a boniteza saber-ser presente nesta construção do conhecimento que se fez enriquecedora e promissora. Esse processo inconcluso durante o mestrado, foi indispensável para o meu crescimento e desenvolvimento do pensamento e reflexões que constituem o processo da formação de ser professora e pesquisadora.

Ademais, para findar a pesquisa, tenciono a pensar em pesquisas futuras como de campo, deste podemos mencionar: entrevistas com professores formadores acerca do pensar a BNC-Formação, análise do NDE do curso de licenciaturas e os entraves para consolidar o currículo, a concepção dos licenciandos sobre o documento normativo e seus desafios para a formação. E o novo documento normativo em processo de elaboração da Base Nacional Comum para a Formação de Professores.

## 6. REFERENCIAIS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAZZO, Vera.; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRANCO, Emerson Pereira.; ZANATTA, Shalimar Calegari. **BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor**. Revista Insignare Scientia. Vol. 4, n. 3. 2021.

CALIXTO, V. dos S. **Novo ensino médio e o pensamento crítico: da fotografia à cena de um filme**. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Vol. 17, n. especial, 2023.

CALIXTO, V. dos S.; MARQUES DE OLIVEIRA, A. **Entre o Presente e o Futuro: Adaptações da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química da UFGD Frente aos (Novos?) Documentos Normativos**. Revista Debates Em Ensino De Química, 8(2), 2022, 158–175. <https://doi.org/10.53003/redequim.v8i2.4817>

CARVALHO, A. M. P. de.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações/** Anna M. Pessoa de Carvalho, Daniel Gil-Pérez; revisão técnica de Anna Maria Pessoa de Carvalho. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p

COIMBRA, Camila Lima. **Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP Nº 22/219**. Revista da ANFOPE- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.621-645>

COMPIANI, M. **Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza**. Ciências em Foco, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 16, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027>. Acesso em: 29 jul. 2023.

COSTA, Regina Rodrigues.; SILVA, Aida Monteiro. **Abordagens de gênero e sexualidade: um contraponto ao Escola Sem Partido**. Revista Retratos da Escola,

Brasília, v. 13, n. 26, p. 499-512, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação**. Revista Práxis Educacional v.17, n.46, p.53-71, JUL/SET. 2021

FAVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. **Resenha da obra Educação é a Base?** Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, e71719. Abril de 2020.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. **Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza**. Horizontes, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 158–171, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.582.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. cap. 2, *A concepção “Bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica*. Ed. 44. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo.; RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque (*in memoriam*). **Aprendentes do aprender [recurso eletrônico]: um exercício de análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, p.-312. Coleção Educação nas ciências, 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **(Des)necessária Base Nacional Curricular Comum – BNCC?** UFGRS. Porto Alegre-RS. 2018.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora. 2. ed. Tradução Isabel Narciso. Portugal. 1999.

GRACIND. Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>

LIMA, Marcelo.; MACIEL, Samanta Lopes. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 23 e230058 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230058/>. Acesso em: 28 março.2023.

LOPES, Yuna Lélis Beleza.; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. **SAE Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica; a quem interessa a inversão da nomenclatura?** Revista da ANFOPE- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v3i1n5.71-91>.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. **As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular.** Estudos Avançados 32 (94), 2018. DOI: 10.1590/s0103-40142018.3294.0018.

MARTINS, A. F. P. **Sem carroça e sem bois: breves reflexões sobre o processo de elaboração de “uma” BNCC.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 35, n. 3, p. 689-701, dez. 2018.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva/Roque Moraes, Maria do Carmo Galiazzi.** 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí, 2016. – 264 p. – (Coleção educação em ciências).

RODRIGUES, Larissa Zancan Rodrigues.; PEREIRA, Beatriz.; MOHR, Adriana. **O Documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP<sup>1</sup>.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Doi: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788565848503. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848503/> . Acesso em: 20 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência.** Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 25 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34 e 214130, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUSA, Angelica S.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.

TOLEDO, L. F. **Reforma do ensino médio esbarra na falta de estrutura e recursos**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, jun. 2017.