

Wanderson Diogo Andrade da Silva



Universidade Regional do Cariri
wandersondiogo@hotmail.com

Suzana dos Santos Gomes



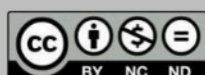
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
suzanasgomes@fae.ufmg.br

Submetido em: 12/01/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14877](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14877)



AS DISPUTAS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (1996-2019)

RESUMO

Este artigo analisa algumas reformas educacionais relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil. Apoiando-se na revisão da literatura e na análise documental da legislação educacional entre 1996 e 2019, são evidenciados os encaminhamentos para a docência, que transita entre a lógica vocacional e as perspectivas profissionais. As disputas pelo controle dessa formação por parte do empresariado têm gerado posições que destoam daquelas defendidas pelo movimento de professores, refletindo diretamente nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores, subordinando a docência aos interesses do mercado.

Palavras-chave: Base Nacional Comum. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação de professores.

DISPUTES FOR TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS (1996- 2019)

ABSTRACT

This article analyzes some educational reforms related to the teacher education for Basic Education in Brazil. Based on the literature review and document analysis of the educational legislation between 1996 and 2019, referrals to teaching are highlighted, which transit between vocational logic and professional perspectives. Disputes for control of this training by the business community have generated positions that are at odds with those defended by the teachers' movement, directly reflecting on the national curriculum guidelines for teacher education, subordinating teaching to the interests of the market.

Keywords: National Common Curricular Base. National Curriculum Guidelines. Teacher Education.

DISPUTAS POR LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS (1996-2019)

RESUMEN

Este artículo analiza algunas reformas educativas relacionadas con la formación docente de Educación Básica en Brasil. A partir de la revisión bibliográfica y análisis documental de la legislación educativa entre 1996 y 2019, se destacan las referencias a la docencia, que transita entre la lógica vocacional y las perspectivas profesionales. Las disputas por el control de esta formación por parte del empresariado han generado posiciones contrarias a las defendidas por el movimiento docente, repercutiendo directamente en los lineamientos curriculares nacionales de los cursos de formación docente, subordinando la docencia a los intereses del mercado.

Palabras Clave: Base Curricular Nacional Común. Directrices Curriculares Nacionales. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, desde a sua gênese, se configura como “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 236). Ela vai sendo moldada a partir das diferentes concepções a cada governo, conduzindo os professores para contextos ora de profissionalização, ora de vocação. No Brasil, Saviani (2009) aponta que a sua trajetória revela um cenário de descontinuidades, mas sem rupturas, no qual a questão pedagógica vai ganhando destaque à medida que as reformas foram acontecendo. No entanto, nenhuma reforma gerou um encaminhamento satisfatório para a formação de professores, tendo em vista a precariedade das políticas destinadas a esse fim, que pouco dialogam com os problemas e a realidade das escolas de Educação Básica.

No cenário internacional, a década de 1980 foi palco do movimento reformista da formação inicial de professores da Educação Básica visando melhorias para os seus cursos e a conseqüente profissionalização da docência (DINIZ-PEREIRA, 2015). A defesa do movimento consistia no entendimento de que a profissionalização ocorreria, inicialmente, via construção/sistematização de uma base de conhecimentos (*knowledge base*) capaz de orientar a formação e o trabalho dos professores. Com a expansão do movimento, inclusive para países como o Brasil, ganharam forças as discussões sobre a formação inicial de professores, assumindo destaque nas reformas educacionais desde então.

Diante do exposto, neste estudo busca-se apresentar e discutir alguns aspectos históricos das reformas educacionais relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica no contexto brasileiro, com ênfase nos direcionamentos dados às licenciaturas a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu a necessidade da criação de diretrizes curriculares nacionais para os referidos cursos. As diretrizes representam um aspecto importante para se pensar a formação de professores, pois orientam a organização curricular desses cursos e espelham o que os diferentes governos propuseram para a docência.

Torna-se relevante destacar que este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento, que utilizou a revisão da literatura e a análise documental da legislação brasileira (decretos, resoluções, leis, pareceres, dentre outros) relacionada à formação de professores entre 1996 e 2019, dada a necessidade de compreender melhor as atuais

reformas educacionais e os seus impactos para a profissionalização da docência, que já sinalizam retrocessos para as licenciaturas e para o trabalho dos professores.

O texto está organizado em cinco seções, sendo esta introdução a primeira. Na segunda seção são tecidas algumas considerações acerca da formação docente, seguida pela terceira seção, que trata dos textos e do contexto que deram origem à atual LDB. Na quarta seção são discutidas as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores instituídas em 2002, 2015 e 2019, as quais revelam encaminhamentos importantes para esses cursos diante das disputas pelo seu controle travadas pelos empresários do ensino. Na quinta seção são apresentadas as considerações finais, entendendo que as atuais diretrizes representam um retrocesso para a educação brasileira pelo fato de promoverem a desprofissionalização da docência sob o discurso de que haverá uma maior qualidade da educação, mas que não condiz com o que se vivencia na realidade.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: APONTAMENTOS INICIAIS

Desde que o Brasil se tornou uma República Federativa em 1889, diversos foram os projetos de formação de professores implantados no país, mas a sua realização em instituição universitária só veio acontecer na década de 1930, se expandindo no país a partir de então, mas moldados pelo que ficou denominado de currículo 3+1. Nesse modelo três anos eram destinados à formação profissional específica, obtendo-se o título de bacharel, seguido de mais um ano de formação pedagógica para os interessados na docência. Não havia, portanto, um diálogo entre a formação pedagógica e a formação específica, apresentando-se como uma formação tecnicista e bacharelesca.

A superficialização da formação pedagógica nos cursos de licenciatura sucedeu-se nos demais projetos formativos, representando um aspecto envernizado da docência e que foi propalado pela legislação. Na década de 1970, por exemplo, ocorreram novos direcionamentos para a formação de professores postos pela ditadura militar, descaracterizando-a por meio da instituição de currículos mínimos para formar uma maior quantidade de professores em um curto período e com o mínimo de gastos possíveis. Esse período foi marcado por intensas discussões sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas devido à preocupação com a estrutura e a qualidade da formação de professores (BRZEZINSKI, 1992).

Na referida época já havia a defesa do movimento de professores a favor da reformulação desses cursos para que a formação docente ocorresse no âmbito

universitário e adquirissem identidades próprias, não sendo mais dependentes nem vinculados ao currículo dos cursos de bacharelado. No entanto, na década de 1980 o país vivenciava uma redefinição de suas funções sob a influência dos interesses do capital, que disputava espaço com os movimentos sociais na construção das políticas públicas. A educação, incluindo a formação de professores, não ficou de fora dessas disputas.

No campo da educação, esse cenário resultou em iniciativas que estimularam a competitividade entre professores e Instituições de Educação Superior (IES) para atender as necessidades do mercado, subordinando a educação ao capital. Revelando-se o Estado mínimo, sob a ótica gerencialista, este passou a balizar as reformas e políticas governamentais como novo modelo de gestão pública do país, culminando em uma maior abertura e participação do setor privado nos bens públicos e gratuitos, diminuindo as responsabilidades diretas do Estado para com a população.

A sucessiva substituição dos diferentes projetos de formação de professores trouxe poucos avanços em termos de profissionalização da docência, mas deixou como uma onerosa herança a influência da racionalidade técnica nos cursos de licenciatura. Mesmo essa racionalidade tendo se mostrado incoerente com o trabalho docente por promover uma formação que dissocia as dimensões teoria e prática, as atuais licenciaturas ainda permanecem orientadas curricularmente por ela, mas com uma nova roupagem, usurpando a autonomia docente e restringindo as possibilidades de realização do seu trabalho de forma crítica, reflexiva, social e política.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, foi importante palco para essas reformas educacionais, especialmente com foco na Educação Superior, das quais algumas tiveram continuidade, ainda que parcialmente, nos governos seguintes, mesmo entre aqueles tidos como progressistas. Houve uma intensificação do trabalho docente em face do requerimento de maior produtividade, atrelando o financiamento e o estímulo às pesquisas e às universidades ao rendimento desses profissionais. Os professores se tornaram alvo de constantes avaliações, sendo responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos índices educacionais dos estudantes.

Com efeito, nas décadas de 1990 e 2000 houve um processo de flexibilização do currículo dos cursos de graduação para atender às mudanças impostas pela economia global e pela reestruturação produtiva, formando profissionais coerentes com esse cenário. As universidades brasileiras foram sendo modeladas pelos interesses dos setores privados, dado o seu potencial em produzir ciência e tecnologia. A formação de professores ficou relegada a um segundo plano, pois a pesquisa era mais importante do que o ensino, o que fez a universidade ter “aceitado formar professores como uma

espécie de tarifa que ela paga para poder “fazer ciência em paz” (MENEZES, 1986, p. 120).

Em meio à abertura do Estado brasileiro para a iniciativa privada promovida no governo FHC, os debates e as propostas de criação de uma nova LDB se intensificaram. Essa era uma necessidade gestada pela promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, anunciando novos horizontes para o desenvolvimento do país mediante a sua redemocratização e o fim da ditadura militar. A formação de professores ganha novos direcionamentos, especialmente com a ampliação da participação do setor privado na Educação Superior, dificultando avanços para a profissionalização da docência em termos de formação e de condições de trabalho, uma vez que “não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente” (SAVIANI, 2011, p. 16).

O reconhecimento social da docência como profissão, com justa remuneração e não mais vista como um ato de vocação ou um dom sacerdotal, ainda é almejado pelo movimento de professores, pois o que se tem visto desde então são poucos avanços em termos de profissionalização docente ante ao fortalecimento dos ideais neoliberais no Estado brasileiro. Em suma, conforme destacam Gomes, Fernandes e Sousa (2021, p. 18):

No Brasil, as mudanças que ocorreram na formação inicial de professores trazem não apenas as características contextuais e conjunturais da época na qual se produziram, como também as exigências sociais, econômicas e políticas lançadas à educação e a seus profissionais. Ao mesmo tempo, revelam embates, anseios e expectativas dos profissionais quanto à formação docente.

A formação de professores, assim, tem uma trajetória de disputas pelo controle do seu currículo, o que vai ser intensificado com a atual LDB, conforme será discutido a seguir.

3 O (CON)TEXTO DA LDB/1996 E OS ENCAMINHAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

A atual LDB foi concebida em um contexto de intensas disputas, pois de um lado havia projetos progressistas e alinhados à uma educação mais crítica, e do outro projetos conservadores circunscritos por ideais mercadológicos, privilegiando as instituições privadas de ensino. Conforme Saviani (2008), após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que contemplou diversas demandas do movimento de professores, este

movimento passou a centrar os seus trabalhos na elaboração da LDB visando garantir que as prescrições da Constituição fossem cumpridas em relação à educação.

O primeiro projeto de texto que daria origem a nova LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1988, semanas depois da aprovação da Constituição Federal, pelo deputado Octávio Elísio, composto por 83 artigos. Nele, a formação de professores já havia sido idealizada para ocorrer em cursos de graduação, considerando-se a articulação necessária entre as diferentes áreas de conhecimento com as Faculdades ou Centros de Educação.

Diante dos debates sobre o texto, Saviani (2008) destaca que começaram a ser criadas emendas e outros projetos de LDB, os quais foram analisados juntos à primeira versão do documento, resultando em um processo amplamente democrático e que contou com diversos sujeitos e entidades da comunidade educacional. O relator, deputado Jorge Hage, percorreu o país para debater, junto à sociedade, a construção da referida lei, acolhendo as sugestões por onde passava. Assim, foi elaborado um novo texto, que substituiu o primeiro, conhecido como substitutivo Jorge Hage, composto por 172 artigos.

O substitutivo traduzia um compilado de demandas do movimento de professores, resultante de profundas negociações da categoria (BAZZO, 2004). Esse aspecto fez surgir uma oposição do governo ao projeto, que logo buscou formas para derrotá-lo no Congresso Nacional, e assim conseguiu. A formação docente, nesse substitutivo, continuou sendo pensada em nível superior, admitindo-se a formação não superior para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, deveria contemplar o mínimo de seis meses de estágio supervisionado em escolas de mesmo nível correspondente ao que o formando iria trabalhar, cabendo ao Sistema Nacional de Ensino promover cursos de formação docente continuada, vinculando-a ao plano de cargos e carreira do magistério, traduzindo-se em um olhar sobre a valorização da docência.

O substitutivo Jorge Hage foi aprovado na Comissão de Educação em junho de 1990, mas só teve a sua versão final aprovada na Câmara dos Deputados em maio de 1993. Todavia, Saviani (2008) ressalta que a conjuntura política do país na época atribuiu novos direcionamentos à tramitação do projeto de LDB, opondo-se ao percurso democrático e participativo que caracterizava o substitutivo. O referido autor explica que, no caso do Brasil, um projeto de lei pode tramitar, independentemente, no Senado ou na Câmara dos Deputados, embora tenha que passar por ambas as casas antes de ser levado à sanção presidencial.

A tramitação da LDB foi um exemplo desse cenário, pois enquanto o substitutivo Jorge Hage estava na Câmara dos Deputados, outras iniciativas começaram a tramitar no Senado e lograria êxito aquele projeto que fosse votado primeiro em qualquer das casas. O projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro foi uma dessas iniciativas em oposição ao substitutivo Jorge Hage. Composto por 110 artigos, o texto foi apresentado ao Senado em maio de 1992, tendo como relator o senador Fernando Henrique Cardoso. Na visão de Saviani (2008), o projeto foi concebido sob discursos de desengessar a educação brasileira, mas se omitia em relação a diversas questões importantes e necessárias para o campo das políticas educacionais.

O projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro foi elaborado com orientações do governo Collor, contando com assessoria de membros do primeiro escalão do Ministério da Educação (MEC), o que imprimiu ao MEC uma coautoria na construção do projeto (SAVIANI, 2008), contribuindo para a sua conseqüente aprovação no Congresso Nacional. Com o impedimento político que levou Collor a deixar a presidência do país, Itamar Franco assumiu o cargo de presidente da República, nomeando como ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, que se mostrou favorável à aprovação do projeto de Darcy Ribeiro.

Na corrida para ser aprovado no Senado antes da aprovação do substitutivo Jorge Hage na Câmara dos Deputados, Darcy Ribeiro apresentou ao Senado um requerimento de urgência e o seu texto foi votado em fevereiro de 1993, ou seja, antes do substitutivo que, conforme descrito anteriormente, só foi aprovado em maio do mesmo ano. O projeto de Darcy Ribeiro, dessa forma, se concretizou como o texto que iria estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, atribuindo à formação de professores novos e tortuosos encaminhamentos em comparação ao substitutivo Jorge Hage, fomentando-a nos Institutos Superiores de Educação (ISE). A formação deveria incluir o mínimo de trezentas horas de prática de ensino em substituição aos seis meses de estágio supervisionado previstos no substitutivo Jorge Hage.

Esse processo de mudanças foi induzido pelo próprio contexto político decorrente das eleições de 1990, que, na concepção de Saviani (2008), produziu um Congresso Nacional mais conservador, deixando a comissão de Educação a cargo do Partido Democrático Social (PDS), que se apresentava alinhado aos interesses do movimento de privatização da educação. Entre idas e vindas, com as eleições presidenciais de 1994, o referido projeto de LDB ganhou novas modificações decorrentes da aliança conservadora que levou FHC à presidência da República, e em fevereiro de 1996 o senador apresentou uma última versão ao Senado, contendo 91 artigos.

A versão final tinha a mesma estrutura que a primeira versão do projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro, mas o seu conteúdo foi modificado essencialmente. Segundo Saviani (2008, p. 161), “o texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino”, com exceção da Educação Superior. A insatisfação se deu por parte dos empresários do ensino devido à exigência estabelecida no texto de que as IES, para se constituírem como instituições universitárias, deveriam ter o mínimo de um terço do seu corpo docente composto por mestres e doutores, o que os empresários alegaram ser inviável para as IES privadas. Dessa forma, a exigência foi retirada do texto, exigindo apenas o título de especialização (pós-graduação *lato sensu*).

Nesse contexto marcado por disputas a LDB foi aprovada sem vetos na Câmara dos Deputados em 17 de dezembro de 1996 e promulgada pelo presidente da República por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro do mesmo ano. A ausência de vetos, no entendimento de Saviani (2008), é algo raro na história das políticas educacionais do país, mas que pode ser justificada pelo fato de o próprio MEC ter assessorado a criação do projeto que originou a LDB, além de o texto ter atendido aos interesses da iniciativa privada, não havendo, dessa forma, oposições para novos encaminhamentos naquele momento.

A formação de professores para a Educação Básica teve avanços com a oficialização de uma nova LDB ao ser estabelecida a sua oferta em cursos de nível superior, tendo como um dos seus fundamentos a associação entre teoria e prática e a capacitação em serviço, mas também representou declínios por fomentar a sua oferta em instituições privadas e não universitárias, ou seja, nos ISE, além de que continuou vigente a admissão de profissionais para o curso de magistério, nível médio para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os ISE apresentam-se como uma potencial perda de qualidade para a formação de professores por concebê-la fora do contexto universitário e espelham “o reflexo das políticas públicas para a educação que acompanham o caudal das reformas do Estado deste projeto neoconservador que todos queremos sepultar” (BAZZO, 2004, p. 282), mas que insiste em ser mantido vivo, usurpando a educação pública, democrática e gratuita.

Dentre as mudanças decorrentes da LDB, aqui destaca-se a extinção dos currículos mínimos fixados por projetos formativos anteriores, engessando a formação de professores. Esses currículos moldaram todos os cursos de graduação no país até a década de 1990, “por meio do qual se determinavam até mesmo os nomes de disciplinas obrigatórias e suas respectivas carga horárias” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 289) com o objetivo de padronizar o currículo dos cursos de nível superior. Essa extinção

ocorreu mediante a determinação da LDB de que os cursos de graduação, a partir de então, deveriam ser organizados com base em diretrizes curriculares próprias, atribuindo um caráter de flexibilidade à Educação Superior. Essa discussão será apresentada a seguir.

4 A NECESSIDADE DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A LDB estabeleceu que as universidades teriam, no exercício de sua autonomia, que “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, Art. 53, inciso II). Essas diretrizes deveriam ser deliberadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), com característica bicameral, composta pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), além do Conselho Pleno (CP). A construção de diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de graduação no país teve início com o Parecer CNE nº 776/1997, que criou orientações para as DCN dos cursos de graduação, entendendo que a estrutura de currículo mínimo vigente era “ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida” (BRASIL, 1997, p. 2) em nível superior, desburocratizando-os.

Ao mesmo tempo em que o Parecer CNE nº 776/1997 sinalizava avanços em relação à organização dos cursos de nível superior, revelava a sua aproximação com os ideais mercadológicos quando, por exemplo, considerava a importância de que as diretrizes deveriam “pautar-se pela tendência observada hoje nos países desenvolvidos, de *redução* da duração da formação no nível de graduação” (BRASIL, 1997, p. 2, grifo nosso). Em outras palavras, os currículos mínimos seriam superados, mas havia o desejo de uma formação em nível superior aligeirada, com carga horária e tempo de duração reduzidos.

As iniciativas de discussões das DCN ganharam um tom democrático e participativo mediante a realização de audiências públicas sobre a sua construção, recebendo cerca de 1.200 contribuições e propostas por parte das IES. Contudo, Reis, André e Passos (2020) consideram que o resultado das DCN esteve mais alinhado à conjuntura econômica externa do país do que com as necessidades educacionais brasileiras. Entretanto, não era de se estranhar esse resultado, considerando o contexto

vivenciado nacionalmente, posto que as alianças público-privado já vinham delineando a criação das políticas públicas no país.

Importa considerar, nesse contexto de diretrizes, os encaminhamentos dados à educação brasileira decorrentes da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, contemplando a formação de professores em suas metas a serem alcançadas nesse período, entendendo que “a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (BRASIL, 2001, p. 61). Essa valorização era compreendida como a junção entre formação inicial, formação continuada, boas condições de trabalho, salário digno e plano de carreira.

No PNE a formação inicial de professores seria responsabilidade das IES e deveria considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e entre teoria e prática como aspectos necessários à qualidade da formação docente, inclusive garantindo-lhe um patamar de qualidade social, política e pedagógica. Em resumo, havia uma preocupação com a docência no sentido de evidenciar o seu caráter de profissionalização, definindo que seria necessário “estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2001, p. 67), sob a iniciativa da união. Assim, o CNE começou a aprovar as primeiras propostas de DCN para os cursos de graduação em 2001, via Parecer, conforme será apresentado a seguir.

4.1 DCN de 2002: as competências como concepção nuclear da docência

A formação de professores para a Educação Básica foi discutida no Parecer CNE/CP nº 9/2001. Algumas demandas do movimento de professores foram incorporadas às DCN, como a distinção dos cursos de licenciatura em relação aos de bacharelado, mas outras ficaram de fora pelo fato de as diretrizes terem sido disputadas, também, pelos empresários do ensino, tal qual ocorreu na elaboração e aprovação da LDB. No caso das DCN, Freitas (2002) destaca que os empresários conseguiram diminuir a carga horária e o tempo mínimo de duração desses cursos de 3.200 para 2.800 horas, distribuídas em três anos.

As DCN para a formação de professores da Educação Básica, sua duração e carga horária mínima foram homologadas, respectivamente, pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2002. Entre avanços e retrocessos com vistas à profissionalização da docência, um dos principais pontos questionados e discutidos pela comunidade acadêmica ao longo da vigência dessas diretrizes foi o fato de promoverem uma formação docente pautada em competências, definidas como a concepção nuclear da orientação desses cursos (BRASIL, 2002a).

A incorporação da formação por competências na educação não é uma novidade trazida pelas DCN de 2002, pois Saviani (2011) aponta que a sua interpretação como tarefa pedagógica data da década de 1960, sob influência do behaviorismo. O que ocorreu, segundo Dias e Lopes (2003, p. 1157), foi uma recontextualização desse conceito mediante a relação entre educação e mercado, anunciando “um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores”, vocacionando-o. Através desse conceito, as referidas autoras destacam que tais diretrizes evocam uma concepção de qualidade para a formação de professores à luz de interesses mercadológicos visando controlar a docência por meio da avaliação dessas competências.

As 2.800 horas deveriam contemplar 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), 1.800 horas abrangendo os conteúdos específicos e pedagógicos de cada curso e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b), também conhecidas como atividades complementares. A articulação entre teoria e prática é um ponto a ser destacado neste documento objetivando promover a superação do antigo currículo 3+1, embora isso não tenha acontecido totalmente até hoje. Nesse contexto, ganharam visibilidade as horas de PCC e de ECS por serem vistas como momentos integrados dos conhecimentos científicos e pedagógicos de cada curso em termos de docência.

A LDB já havia determinado, em seu Art. 68 (BRASIL, 1996), que os cursos de licenciatura deveriam reservar o mínimo de 300 horas para momentos de prática de ensino, mas não tipificou o que entendia por esse termo. Dessa forma, os cursos projetavam o ECS e a prática de ensino como sinônimos. Nas DCN há uma ampliação dessa carga horária destinada à prática de ensino, definindo o que se entende por ela, agora tipificada como PCC e ECS. A ideia de PCC era que todos os formadores das licenciaturas se envolvessem com a formação pedagógica dos estudantes, pois até então era centralizada apenas nos momentos de ECS, projetando uma transversalidade desses momentos de prática de ensino ao longo da graduação. As licenciatura teriam,

inicialmente, dois anos para se adaptarem às DCN, mas o prazo foi ampliado para três anos.

Com o problema histórico da falta de professores para suprir as necessidades das escolas de Educação Básica no país, em 2008 foi implantado o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício nas escolas públicas, pois além dessa carência, era grande o número de professores sem formação em nível superior ou com formação em áreas diferentes das que lecionavam. Criou-se, então, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), também como uma ação para alcançar as metas do PNE 2001-2010 em termos de formação de professores.

Com o fim do primeiro PNE, houve a necessidade de criar outro decênio para que as metas educacionais fossem alcançadas, já que não obtiveram êxito nos anos anteriores. Assim, o PNE 2014-2024 estabeleceu, como meta 15, que no prazo de um ano da sua vigência deveria ser garantida uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando a todos os professores da Educação Básica formação em nível superior obtida em cursos de licenciatura nas áreas que lecionavam. Dentre as estratégias traçadas para atingir a meta ficou definida a necessidade de promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura, estimulando a sua renovação pedagógica em articulação com a base nacional comum da Educação Básica.

Essa reforma das licenciaturas era necessária, considerando o que já foi discutido acerca das fragilidades formativas das DCN de 2002. Contudo, mais uma vez os empresários do ensino disputaram o controle pela formação de professores. Segundo Freitas (2014), os empresários tinha um interesse especial na criação de uma base nacional comum da Educação Básica como forma de alinhar os índices educacionais às políticas de responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes, posto que o próprio PNE promove políticas meritocráticas de estímulo às escolas com os melhores índices nas avaliações em larga escala.

Mediante esse cenário, houve a necessidade de que as DCN de 2002 fossem alteradas, especialmente visando superar a formação por competências. Além disso, era necessário pensar a formação continuada como um elemento integrante da profissionalização docente. Assim, foram definidas novas DCN na Resolução CNE/CP nº 2/2015, abrangendo os cursos de licenciatura, formação pedagógica (complementação pedagógica) e segunda licenciatura, além da formação continuada, diferenciando-se das de 2002, que contemplavam apenas a formação inicial em cursos de licenciatura plena.

4.2 DCN de 2015: uma perspectiva de profissionalização com vida curta

As DCN de 2015 foram aprovadas em um contexto político diferente de 2002, pois com o governo Dilma Rousseff (PT – Partido dos Trabalhadores) dando continuidade às políticas criadas nos mandatos do presidente Lula (PT), eram esperados avanços para a profissionalização docente, embora a parceria público-privado não tenha sido abandonada, também beneficiando os empresários do ensino. Em parte, as novas DCN conservaram alguns aspectos das diretrizes anteriores, mas avançaram, conforme Scheibe e Bazzo (2016, p. 251), por “apresentar uma concepção geral diferenciada, qual seja, compreender a formação e o desenvolvimento profissional numa perspectiva superadora daquela que colocava como seu centro articulador o desenvolvimento de competências”.

As diretrizes se alinharam, de forma mais consistente, ao que o movimento de professores e as entidades científicas defendiam para a profissionalização da docência desde as décadas de 1980, a exemplo da construção de uma base comum nacional para a formação de professores. A concepção de base defendida pelo movimento não representava a defesa de um currículo mínimo, mas sim que as licenciaturas tivessem uma fundamentação comum, induzindo melhorias nas práticas pedagógicas dos professores. As DCN ampliaram a carga horária mínima das licenciaturas, totalizando 3.200 horas a serem distribuídas da seguinte forma: 400 horas de PCC, 400 horas de Estágio Supervisionado (ES)¹, 2.200 horas de estudos para os núcleos de formação educacional e de cada área específica, além de 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante (atividades complementares).

A nova legislação externalizou uma concepção de formação de professores mais coerente com as demandas socioeducacionais das escolas de Educação Básica e com o movimento de luta dos professores, evocando “mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores” (GATTI *et*

¹ As DCN de 2002 adotaram a nomenclatura “Estágio Curricular Supervisionado”, mas as DCN de 2015 e 2019 suprimiram o termo curricular, adotando apenas “Estágio Supervisionado”. No entendimento de Pimenta e Lima (2017, p. 80), essa supressão pode abrir “espaço para diversas, contraditórias e ambíguas interpretações que podem comprometer a relevância desse componente curricular, historicamente reconhecido como essencial na formação inicial e na articulação entre as instituições superiores e as escolas básicas e outros locais de trabalho, e na credibilidade profissional dos professores”. Ainda segundo as referidas autoras, “ao não definir os estágio como componentes curriculares, como o faz em relação às práticas, sugere uma contradição com o discurso emancipatório, crítico, reflexivo expresso no texto como um todo. Uma contradição também com a valorização da práxis formativa, da indissociação teoria e prática, posta em todo o texto” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 80).

al., 2019, p. 71). A docência deixou de ser vista como uma ação neutra e tecnicista, passando a ser considerada como uma:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

O texto das DCN reconhece que as escolas de Educação Básica também são espaços necessários para a formação de professores, desmistificando a ideia de que ela deve acontecer apenas nas IES, distante da realidade das escolas. Essa aproximação é fundamental para o fortalecimento das experiências formativas nas licenciaturas, promovendo uma formação a partir de dentro da própria profissão, o que Nóvoa (2012) diz que tem acontecido de maneira insatisfatória nas licenciaturas, precisando melhorar.

Um ponto problemático dessas DCN diz respeito a possibilidade de formação docente que não por via das licenciaturas plenas, pois foram reconhecidos os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, além da segunda licenciatura para interessados em se licenciar em outras áreas do conhecimento, aproveitando os estudos da primeira licenciatura. Esses cursos deveriam ter entre 1.000 e 1.400 horas, no caso da formação pedagógica, e entre 800 e 1.200 horas para a segunda licenciatura, a depender da equivalência entre as áreas de formação inicial e que se pretendia cursar.

Os cursos de formação de professores para a Educação Básica deveriam se adaptar à nova legislação no prazo de dois anos, mas em 2017 entidades representantes de IES públicas e privadas solicitaram a ampliação desse prazo, que se estendeu para três anos. Esse pedido de prorrogação se deu em um contexto político delicado no país, decorrente do golpe de Estado contra a presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, quando o seu vice, Michel Temer (MDB – Movimento Democrático Brasileiro), assumiu a Presidência da República e deu início a sucessivas reformas de Estado, fragilizando as políticas públicas em face dos interesses do mercado.

Em poucos meses após assumir a Presidência, Temer modificou a composição dos conselheiros do CNE, nomeando alguns membros alinhados às suas propostas de governo, especialmente visando aprovar e implantar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Assim, em 2018 foi solicitado pelo MEC uma nova prorrogação desse prazo, agora argumentando a necessidade de considerar a BNCC, aprovada em 2017, nas diretrizes para a formação de professores. O CNE

encaminhou um ofício curricular para diversas entidades científicas nacionais, que se opuseram a uma nova prorrogação por entenderem que as DCN eram fruto de uma construção coletiva e democrática, representando avanços significativos para a formação de professores no país e que a sua implantação deveria ser efetivada sem mais delongas.

Em contrapartida, o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Privado manteve o seu interesse pela prorrogação, mas sem apresentar elementos que justificassem a necessidade de nova ampliação. Mesmo as IES públicas e os conselheiros do CNE sendo contrários ao pedido, em 2018 foi aprovada a nova prorrogação, definindo que o novo prazo seria de quatro anos para que essa adaptação ocorresse. Em 2019, mais uma vez volta-se a discutir o prazo de implantação das DCN, entendendo que, com a aprovação da BNCC em 2017, seria necessário mais tempo para pensar a formação de professores, pois a própria BNCC estipulou o ano de 2019 como o prazo para que essas mudanças acontecessem. Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2019 aprovou, pela terceira vez, a prorrogação do prazo para a implantação das DCN de 2015, que deveria acontecer até 22 de dezembro de 2019, quando completaria dois anos de aprovação da BNCC.

Em meio a esses pedidos de prorrogação, o governo Temer, de forma silenciosa, trabalhava na criação de um documento intitulado Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), como resultado da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), apresentada em *power point* e não em forma de lei ou documento afim, instituída pelo referido governo em 2017, de modo que a BNCC fosse implantada a qualquer custo.

Estava, então, decretada a vida curta que teriam as DCN de 2015, dada a necessidade de a formação docente se alinhar à BNCC. A BNCFP está fundamentada, essencialmente, em referências estrangeiras e que não dialogam com a realidade brasileira, alegando uma penúria na literatura nacional como “justificativa para trazer referenciais internacionais, que são usados para responsabilizar o professor pelo desempenho dos alunos” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 12). Não obstante, os autores que assinam o documento possuem uma trajetória alinhada ao setor empresarial e ao ensino privado, levando-o a contemplar os seus interesses e das instituições que eles representam (FARIAS, 2019; RODRIGUES PEREIRA; MOHR, 2020).

A BNCFP explicitou que a formação docente no Brasil só poderia ser pensada de modo sistêmico em todo o sistema educacional. O documento sofreu diversas críticas

pelo seu caráter impositivo, antidemocrático e que desconsiderava todos os avanços conquistados para a educação brasileira até então, conforme será discutido a seguir.

4.3 DCN de 2019: o retorno das competências e o controle da docência via BNCC

Com as eleições presidenciais de 2018, o governo Temer encerra e em 2019 assume o presidente Bolsonaro (PL – Partido Liberal), que dá continuidade ao projeto de sucateamento do Estado brasileiro iniciado com o golpe de 2016, instituindo políticas de privatização dos bens públicos e se mostrando contrário aos investimentos em educação, saúde e políticas sociais, mas promovendo ações que beneficiaram os empresários e o setor do agronegócio.

Nesse contexto, o documento da BNCFP ganha reforço com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 22/2019, entendendo que os professores deverão desenvolver um conjunto de competências profissionais para que possam trabalhar, de forma mais efetiva, com os estudantes da Educação Básica. Nele há um entendimento de que a aprovação da BNCC inaugura uma nova era educacional no país, afirmando que, “pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos” (BRASIL, 2019, p. 1) os estudantes da Educação Básica.

Esse consenso não corresponde à realidade da implantação da BNCC, pois a versão aprovada deste documento foi construída de forma antidemocrática em comparação às duas versões anteriores. Enquanto nelas “o projeto formativo da BNCC era um sujeito que saiba ler a realidade que o cerca e atuar fundamentado em conhecimentos variados, que reconheça sua própria identidade cultural e que lute para transformar a sociedade atual” (NEIRA; ALVINO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 41), na versão aprovada revela-se a formação de um sujeito que irá continuar subordinado à lógica do capital.

Sob a gestão de Abraham Weintraub, um dos ministros mais polêmicos da gestão do governo Bolsonaro e que foi responsável por engendrar um conjunto de retrocessos na educação brasileira, o MEC deu corpo às intenções de alinhar a formação de professores da Educação Básica à BNCC, consoante a retomada de ideais neoliberais e conservadores característicos do referido governo. Assim, a Resolução CNE/CP nº

2/2019 aprovou novas DCN para a formação inicial de professores, instituindo uma Base Nacional Comum para a formação inicial de professores, denominada BNC-Formação.

A formação de professores voltou a ser orientada por competências e habilidades, mas de forma mais extensiva em relação às DCN de 2002. Embora Santos e Diniz-Pereira (2016) chamem a atenção para o fato de que as diretrizes não possam ser interpretadas como a instituição de um currículo mínimo, a BNC-Formação busca fazer isso ao resgatar o saudosismo pelo controle da formação de professores, o que não acontecia no país desde a ditadura militar, com a intenção de fragilizar as licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2021). Nas novas diretrizes ficou mantida a carga horária mínima de 3.200 horas para as licenciaturas, mas a sua distribuição foi modificada, contemplando 800 horas para a base comum de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos relacionados à educação, 1.600 horas para a aprendizagem de conteúdos da BNCC e 800 horas de prática pedagógica, sendo 400 de ES e 400 de PCC. Não há menção às 200 horas de atividades complementares existentes desde as DCN de 2002.

Sob discursos de melhorias para a formação de professores e, conseqüentemente, para o ensino dos conteúdos na Educação Básica, a BNC-Formação elege a necessidade de que esses cursos estejam fundamentados em um maior número de ações voltadas à prática de ensino, mas de forma pouco crítica ao dissociá-la da teoria, que gera reflexões sobre a prática. As 400 horas de ES deverá ocorrer em situação real de ensino, mas o documento não exemplifica o que seria essa situação real, evidenciando um entendimento de estágio como a hora da prática nas licenciaturas (PIMENTA; LIMA, 2017), que há tempos é criticado pela literatura.

A concepção de base nacional comum na BNC-Formação se contrapõe àquela defendida pelo movimento de professores há décadas, também destoando daquela posta pelas DCN de 2015, que propunham melhores condições para a profissionalização da docência articulando a formação inicial, formação continuada e condições dignas de trabalho docente. No caso da BNC-Formação, “a noção de qualidade da educação é reduzida à qualidade de ensino, à assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativa de aprendizagem” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 16), tudo isso reverberando no trabalho docente, que passa a ser controlado e submetido a constantes testes e avaliações.

Na BNC-Formação ficou mantida a possibilidade da formação docente nos cursos de segunda licenciatura e formação pedagógica, mas de forma ainda mais precária do que esse tipo de formação se revela, diminuindo a sua carga horária, que já era insuficiente. No caso da segunda licenciatura, a carga horária estabelecida varia entre

360 e 560 horas, a depender da equivalência das áreas de formação, acrescida de mais 200 horas de prática pedagógica, mas que não é explicitado se essa prática corresponde a tempos de PCC ou de ES. Na formação pedagógica para graduados não licenciados os retrocessos são ainda maiores em termos de desprofissionalização docente, pois retoma a ideia do currículo 3+1, abrangendo apenas 760 horas, sendo 360 horas para desenvolver competências relacionadas à BNCC e 400 horas para a prática pedagógica, que também não ficou definida se seria via ES, PCC ou ambos. As IES teriam dois anos para se adaptar às novas DCN, mas o prazo foi ampliado para três anos em razão da pandemia da covid-19.

A formação continuada também ganhou uma base nacional comum pautada em competências com reforço para a implantação da BNCC, mas regida por outra Resolução, que não será tratada aqui por questões de limitação de espaço. Diante do exposto, o que se percebe é uma formação tecnicista, cujo trabalho docente é orientado apenas pelo saber do conteúdo, desconsiderando a complexidade da docência e a necessidade de outros saberes para que a aprendizagem significativa dos estudantes, tão destacada nessas reformas educacionais, se concretize.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto destacou-se que a formação inicial de professores sempre esteve no centro das reformas educacionais pelo fato de serem os profissionais que lidam mais diretamente com os estudantes. Induzindo mais encaminhamentos para uma formação frágil do que para a profissionalização da docência, as constantes reformas incorporaram interesses do mercado na tentativa de controlar a educação pública e gratuita.

Diante dos acontecimentos apresentados e discutidos neste texto, verifica-se que a BNCC e a BNC-Formação representam a imposição de um currículo nacional, embora não devessem representar tal concepção por serem uma orientação e não o currículo em si. Contudo, dado o excesso de prescrição nesses documentos, eles assumem esse caráter, ampliando as desigualdades socioeducacionais do país, listando competências a serem adquiridas por professores e estudantes em consonância com as necessidades do capital.

Tais bases utilizam o discurso de qualidade do ensino público, que vai se esvaziando à medida que se alinha ao mercado educacional, instituindo um currículo

único possível para um país com dimensões continentais como o Brasil. Elas representam uma armadilha para ludibriar a população enquanto controlam o sistema educacional. Assim, concorda-se com Lopes (2019, p. 61), quando afirma que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”. Portanto, a instituição da ideia de bases fixas tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior não é passível de gerar resultados positivos para a educação brasileira, especialmente pelo fato de estarem, na atual conjuntura do país, traduzindo uma leitura única de currículo pautado em competências e habilidades consoantes ao mercado globalizado, modificando as identidades dos estudantes e, sobretudo, dos professores.

A profissionalização docente se torna um significativo vazio de sentidos nessas reformas, pois o professor tem o seu trabalho controlado e fica submetido a regulações que ferem a sua autonomia e a sua liberdade de cátedra. Surge, então, um profissional que tem transitado, historicamente, entre a lógica vocacional e as perspectivas de profissionalização, hibridizando a sua identidade. Com o retorno do governo Lula na presidência da República em 2023, espera-se que parte dos retrocessos impostos pelas atuais reformas educacionais instituídas nos governos Temer e Bolsonaro seja dissolvida, retomando uma política nacional de valorização docente em termos de formação e condições de trabalho, possibilitando a sua efetiva profissionalização.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2022.

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

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2022.

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

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 75-86, 1992.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GOMES, Suzana dos Santos; FERNANDES, Domingos; SOUSA, Sandra Zákia. Políticas de formação de professores e regulação de cursos em Portugal e no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08437, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. *In*: CATANI, Denice Bárbara *et al* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVINO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, 2016.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.304/96. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento "Proposta para Base Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da Educação Básica no Ensino Superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016.