

**Políticas de formação (im)postas no Brasil:** uma discussão a partir de narrativas docentes

**Education policies (im)posed in Brazil:** a discussion based on teacher's narratives

**Políticas de formación (im)puestas en Brasil:** una discusión a partir de narrativas docentes

*Renata Helena Pin Pucci<sup>1</sup>  
Thiago Antunes-Souza<sup>2</sup>  
Luciana Haddad Ferreira<sup>3</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15211>

**Resumo:** Este estudo analisou narrativas docentes sobre as políticas de formação continuada recentemente implementadas no Brasil, como a BNC-Formação Continuada. Tais registros foram produzidos no contexto de um grupo de estudos, tendo como participantes professoras de Educação Básica que cursavam pós-graduação em Educação. As narrativas foram analisadas a partir da abordagem enunciativo-discursiva da linguagem. Concluiu-se que o estudo acerca das políticas de formação possibilita a compreensão de suas intencionalidades para além da literalidade do texto, configurando-se a escrita de narrativas como importante dispositivo de formação e diálogo entre universidade e escola.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Políticas educacionais. Narrativa.

<sup>1</sup> Universidade Metodista de Piracicaba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4415867437970278>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>. Contato: [renata\\_pucci@hotmail.com](mailto:renata_pucci@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333371957286724>. Orcido: <https://orcid.org/0000-0002-5881-8855>. Contato: [thg.asouza@gmail.com](mailto:thg.asouza@gmail.com)

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica da Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0247458923893398>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>. Contato: [haddad.nana@gmail.com](mailto:haddad.nana@gmail.com).

**Abstract:** This paper analyzed teachers' narratives about continuing education policies recently implemented in Brazil, such as the BNC-Formação Continuada [the Brazilian Common State Standards for Continuing Training of Basic Education Teachers]. Such narratives were produced in the context of a study group, having as participants Basic Education teachers who were taking graduate courses in Education. The narratives were analyzed based on the enunciative-discursive approach to language. It was concluded that the study of education policies makes the understanding of their intentions beyond the literality of the text possible, configuring the writing of narratives as an important device for education and dialog between university and school.

**Keywords:** Continuing education. Education policies. Narratives.

**Resumen:** Este estudio analizó narrativas docentes sobre políticas de formación continua recientemente implementadas en Brasil, como la BNC-Formación Continua. Tales registros fueron producidos en el contexto de un grupo de estudio, teniendo como participantes docentes de educación básica que estudiaban posgrado en Educación. Las narrativas fueron analizadas a partir del abordaje enunciativo-discursivo del lenguaje. Se concluyó que el estudio sobre políticas de formación posibilita la comprensión de sus intencionalidades más allá de la literalidad del texto, configurando la escritura de narrativas como importante dispositivo de formación y diálogo entre universidad y escuela.

**Palabras clave:** Formación continua. Políticas educativas. Narrativa.

## 1 INTRODUÇÃO

Na educação brasileira, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 – Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional da Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) (BRASIL, 2017), é parte da realidade em que as docentes<sup>4</sup> da Educação Básica planejam, vivem e atuam. A BNCC, como define o próprio documento, trata-se de um “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2017, p. 3). Nesse sentido, são apresentadas as competências que os alunos devem desenvolver e os conteúdos a serem ensinados, à luz dos quais os estados e municípios devem elaborar e adequar seus currículos. Segundo a Resolução nº 2/2017, a BNCC é parte de uma política nacional que visa contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à: avaliação; elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação; e formação de professores (BRASIL, 2017).

A BNCC é edificada no bojo de uma visão contemporânea e neoliberal de educação, indo ao encontro dos anseios de uma organização social que toma os indicadores econômicos como preditivos das finalidades, dos meios e das justificativas

---

<sup>4</sup> Faremos referência à classe docente no feminino por serem as mulheres maioria no exercício da profissão.



educacionais (assim como de outros setores da sociedade). Segundo Hypolito (2021), fica cada vez mais evidente a influência do neoliberalismo nas políticas públicas e nos sistemas públicos de educação. O autor chama atenção para o Movimento de Reforma Educacional Global (GERM)<sup>5</sup>, cunhado por Pasi Sahlberg, dentro do qual, “[...] desde os anos de 1980, um conjunto de tecnologias políticas foram adotadas como uma certa ortodoxia do que deveria ser a reforma educacional global” (HYPOLITO, 2021, p. 4).

Nesse contexto, a formulação de políticas que regulam e orientam a formação de professores é apresentada como uma tarefa sob a responsabilidade direta da União. Decorrentes desse prenúncio, políticas têm sido elaboradas, com o intuito de direcionar a formação inicial e continuada de professores, de modo a supostamente municiar os profissionais para uma atuação cada vez mais alinhada com os preceitos da Base. Dentre elas, destacamos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que instituem, respectivamente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Esta última, concebida em meio à pandemia da covid-19, impactou profundamente a educação brasileira nos anos de 2020 e 2021.

Pesquisadores do campo da política educacional têm contestado tais Resoluções e trazido a debate pontos fundamentais para pensarmos o tipo de professora que tal proposta de formação possibilita desenvolver. Destacamos, além dos estudos recentemente publicados de Pires e Cardoso (2020), Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), Silva (2019) e Ximenes e Melo (2022), o trabalho do coletivo de pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e, também, da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Alerta-se, sobretudo, para o fato de que uma formação docente que gira em torno de competências desqualifica o conhecimento historicamente produzido na área educacional, responsabiliza a docente em formação pelo sucesso ou fracasso de seus estudantes (como se não houvessem fatores condicionantes para a atuação pedagógica que extrapolam a subjetividade das escolhas de cada professora em sua singularidade) e reduz o espaço da formação à mera transmissão de técnicas pontuais, prescritivas e utilitaristas. Acena-se, ainda, a preocupação com a conseqüente descaracterização da educação como processo

---

<sup>5</sup> Pasi Sahlberg, ex-ministro da educação da Finlândia, cunhou o movimento *Global Educational Reform Movement* (GERM). Sahlberg (2012) discute as características comuns de políticas educacionais e princípios de reforma que foram empregados para tentar melhorar a qualidade da educação e corrigir os problemas aparentes nos sistemas públicos de educação em diversos lugares do mundo.



emancipatório e de formação integrada e humanizadora, uma vez que a formação docente proposta enfatiza a concordância e a aplicação dos preceitos da BNCC, o que compreende a assertiva de que as exigências a serem assumidas pela Educação vêm das necessidades econômicas.

As supostas vantagens das políticas implementadas chegam às escolas com espantosa velocidade, especialmente em forma de produtos educacionais bem embalados e travestidos de soluções para todo e qualquer problema que uma professora possa vir a enfrentar. Já as discussões e críticas, que se realizam no meio acadêmico, nem sempre têm rápida circulação junto à comunidade da Educação Básica. Uma das vias de estreitamento do diálogo entre universidade e escola, que propicia o enfrentamento de questões atuais como a que aqui apresentamos, são as iniciativas de formação continuada que se realizam com a participação de integrantes dos dois tipos de instituição, como é o caso dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, quando estes acolhem professoras em exercício para a realização de estudos relacionados às suas práticas, em níveis de Mestrado e Doutorado.

Uma vez que somos pesquisadores e também docentes de cursos de Pós-graduação em Educação, tendo como estudantes professoras que atuam na Educação Básica, ao escutarmos seus relatos sobre como os documentos referentes à BNCC lhes foram apresentados – um conjunto de medidas que modernizam a profissão e trazem maior proximidade entre a formação e a prática escolar –, vimos como necessária a ação – eticamente orientada – de trazer à reflexão as políticas de formação continuada no âmbito da BNCC. Nesse sentido, propusemos a criação de um grupo de estudos sobre a temática, aberto e interinstitucional, viabilizado na modalidade de extensão, realizado no segundo semestre de 2021.

É no contexto de estudo compartilhado desse grupo que a presente investigação se realizou. Temos como objeto de pesquisa os dizeres das professoras, por meio da escrita narrativa, sobre os limites e as possibilidades da formação docente continuada na atualidade. A questão direcionadora foi: Qual o olhar para a formação continuada (im)posta pela BNC-Formação Continuada foi sendo construído com e pelas docentes ao longo dos encontros de estudo vivenciados coletivamente?

A investigação teve como objetivo analisar as elaborações de professoras da Educação Básica, que cursavam Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, sobre a política de formação docente continuada vigente, pautada como foco de estudo no grupo realizado. Fundamentamos as discussões no grupo a partir das contribuições de



pesquisadores de viés crítico da área da formação de professores, tais como Hypolito (2021), Nóvoa (2022) e Silva (2017).

Observamos, no decorrer dos encontros, que as discussões realizadas ampliaram o repertório das docentes na direção de uma leitura fundamentada e crítica dos discursos dos documentos oficiais: a BNCC, a BNC-Formação e outros documentos padronizadores que adentram a escola como fontes de normas e soluções para os problemas educacionais. Acreditamos, em consonância com Freire (1980, p. 104), que a educação “[...] é um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O grupo de estudos temático foi organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPEFOP), tendo sido veiculado convite aberto nas instituições às quais pertencemos, universidades localizadas no interior do estado de São Paulo, sendo o único critério de inclusão que o participante fosse docente na Educação Básica e estivesse realizando pesquisa nos Programas de Pós-graduação envolvidos na proposta. Tendo a pesquisa sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Conep, nº 4.364.778), aconteceram, ao longo do semestre, cinco encontros mensais síncronos, por videoconferência<sup>6</sup>. Nesse período, foi proposta a leitura e o estudo coletivo da BNC-Formação Continuada, assim como o debate de produções acadêmicas sobre a formação continuada no âmbito da BNCC, tais como: Diniz-Pereira (2021), Hypolito (2021) e Pucci e Antunes-Souza (2021). Contamos com a participação de 12 professoras. Ao final dos encontros, as participantes foram convidadas a produzir registros narrativos que articulassem seu próprio percurso formativo com as reflexões acerca da formação e das políticas educacionais, vivenciadas coletivamente nos encontros. Sendo a entrega desses registros uma ação voluntária, recebemos sete conjuntos de narrativas, cujos textos constituem o material empírico deste estudo.

Ao voltarmos o olhar para a escrita das professoras, que também são pesquisadoras em formação e ocupam este duplo lugar, da universidade e da escola, interessava-nos compreender como essas docentes têm se apropriado das resoluções e

---

<sup>6</sup> Foi utilizada a plataforma *Zoom*, da empresa americana *Zoom Video Communications*, que fornece um serviço de conferência remota, combinando videoconferência, reuniões *online*, bate-papo e colaboração móvel.



compreendido a formação continuada (im)posta na relação com a própria prática docente e com os estudos teóricos da área.

Como referência teórica e metodológica, para análise dos registros, apoiamos-nos na perspectiva enunciativa da linguagem de Bakhtin (2010). Assim, tomamos a narrativa como gênero discursivo e entendemos a escrita docente como uma construção linguística polissêmica, que deve ser compreendida para além da percepção subjetiva daquele que escreve, uma vez que sua leitura da realidade, apesar de marcada por suas particularidades, está sempre atrelada ao contexto social, histórico e cultural no qual estamos inseridos.

Para Bakhtin (2010), os discursos são enunciados que emergem em situações concretas, dentro de certo contexto social, que se refere à criação ideológica de determinado grupo, em certo território e intervalo de tempo. Eles se apresentam, portanto, em um contexto ideológico preciso, vívido e dinâmico (BAKHTIN, 2010). Nesse esteio, acreditamos que, na construção do discurso narrativo, é possível dar visibilidade às compreensões e percepções para além do que está posto de forma literal nos documentos oficiais. Afinal, são as professoras que vivenciam cotidianamente as implicações das políticas instituídas e que podem fazer uso da palavra para deixar transparecer como estas se manifestam e produzem efeitos, implicações e influências no trabalho e na formação docente.

A escolha metodológica do trabalho com narrativas se justifica, também, por as considerarmos como um dispositivo de formação, que se enraíza nos pressupostos de pesquisa e prática como interfaces constitutivas do trabalho docente. Assim, ao oferecerem certo excedente de visão sobre como as políticas de formação são por elas compreendidas e vivenciadas nos espaços que ocupam, as professoras também refletem sobre a temática, conflitam posições e dialogam com outras experiências, em um movimento de escrita que altera sua visão da realidade.

Trazemos, então, as narrativas produzidas no contexto do grupo de estudos, como estratégia formativa que fomenta os processos reflexivos, exige o compromisso com a prática cotidiana e mobiliza atitudes de redirecionamento da ação pedagógica. Diante de uma realidade que, por vezes, leva docentes a desacreditarem de suas próprias formas de conhecer, “[...] ao destitui-los do lugar de autoria do conhecimento, narrar articula o fazer cotidiano com o saber próprio do ofício, historicamente produzido pela humanidade, e organizado de maneira particular no momento narrado” (FERREIRA, 2020).



### 3 BREVE DELINEAMENTO TEÓRICO

Ao estudarmos as narrativas docentes, nós as compreendemos em um *continuum* de enunciados, estabelecendo relações com outros discursos que coexistem e dialogam com o tema. Faz-se importante ressaltarmos que a relação que estabelecemos com as narrativas das professoras é também mediada por discursos outros sobre a mesma temática, que nos atravessam e com ela dialogam: “[...] entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante, situa-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, no ‘mesmo tema’” (BAKHTIN, 2015, p. 48). Assim, as compreensões que produzimos a partir das narrativas docentes evidenciam não apenas o modo com que cada uma delas pensa as políticas de formação vigentes, mas também o entrecruzamento de discursos, as contradições e as relações de poder presentes no contexto em que tais discursos se realizam. A relação entre os discursos, ou enunciados, é uma relação dialógica: uma face do dialogismo bakhtiniano.

O dialogismo, contudo, não se encerra na relação entre discursos sobre o objeto, segundo Bakhtin (2015, p. 52, grifos do autor): “Todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*”. O autor explica que, no discurso vivo, todo enunciado é endereçado a alguém, é inteiramente determinado pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo e se realiza na premissa de uma resposta. Destarte, a professora que narra pressupõe que sua narrativa será recebida por um interlocutor que conheça seu objeto, a quem dirige a palavra e por quem se empenha em tornar-se inteligível e conta com sua compreensão ativa e responsiva. Por isso, destacamos a importância formativa de tais reflexões terem sido tecidas no desenvolvimento de um grupo colaborativo, uma rede de interlocutores na qual as narrativas circulam e são acolhidas.

Nessa perspectiva, toda compreensão do enunciado é de natureza ativamente responsiva, em mais uma face do dialogismo bakhtiniano, em que o falante “[...] é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante a ter violado o eterno silêncio do universo [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Assim, as narrativas docentes aqui analisadas, como todo enunciado, são produzidas envoltas pela sombra ou iluminadas pelos discursos alheios sobre seu tema, impregnadas de sentidos e significados socialmente partilhados e reelaborados. Nesse meio discursivo, tenso de opiniões sobre o objeto, o discurso insere-se, dialogicamente,



entrelaçando-se com uns, aproximando-se de outros, afastando e repelindo outros, fazendo parte, ativamente, do diálogo social (BAKHTIN, 2015).

A aproximação dos enunciados docentes para estudo dá-se, por conseguinte, em nossa imersão, no diálogo social, dialogando com seus discursos sobre a formação continuada na BNCC e com outros discursos sobre o tema, em um movimento de compreensão ativamente responsiva, tomando posições que tensionam visões de mundo, de sujeito e de educação.

## 4 COMPREENSÕES QUE EMERGEM DAS NARRATIVAS

Considerando o referencial teórico de análise e com o objetivo do estudo em perspectiva, realizamos a leitura do conjunto de narrativas apresentado por cada professora. Ao realizarmos uma análise, na perspectiva bakhtiniana, é preciso compreendermos o dialogismo constitutivo de todo discurso, conforme explica Fiorin (2011, p. 40), “[...] sob um discurso há outro discurso. Essas duas vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social”.

Da aproximação crítica com as narrativas das professoras, escolhemos delimitar, neste estudo, dentre as diversas e potentes relações construídas por cada docente, dois eixos que nos parecem centrais, no diálogo com os estudos do campo da formação docente continuada e com os discursos presentes na própria política vigente: i) o movimento de caracterização da proposta de formação continuada alinhada às proposições da BNCC; ii) a expressão de outras leituras e compreensões possíveis para a formação, partindo do estudo da BNC-Formação Continuada.

Para realizarmos tal discussão, trazemos, a seguir, excertos das narrativas, que foram destacados tendo em vista a interdiscursividade. Desse modo, buscamos estabelecer uma relação dialógica, de sentido, com os enunciados que nos remetia ao diálogo com outros textos, parte de nosso repertório sobre o tema.

### 4.1 Caracterizando a formação continuada na BNCC

Para realizar a análise dos itinerários docentes sobre a política de formação continuada vigente, iniciamos por tecer algumas considerações referentes à Resolução CNE/CP nº 1/ 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação



Continuada (BRASIL, 2020). Esse documento foi discutido com as docentes nos encontros de formação.

O texto da Resolução inicia-se como começam, geralmente, os textos das legislações educacionais, se amparando nos documentos anteriores, basilares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) –, e a BNCC – Resolução nº 2/2017 (BRASIL, 2017). Esse movimento discursivo busca legitimar a BNC-Formação Continuada, edificada sobre marcos legais. Michetti (2020), ao analisar as estratégias de legitimação discursiva na instituição da BNCC, chama esse movimento de “narrativa genealógica” e aproxima-se de Bourdieu (2004) que afirma ser parte das estratégias de construção da realidade a reconstrução retrospectiva de um passado ajustado às necessidades do tempo presente.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, após esse preâmbulo, citando as legislações a partir das quais se justifica, traz cinco capítulos e um anexo: Capítulo I - Do Objeto; Capítulo II - Da Política da Formação Continuada de Professores; Capítulo III - Dos Cursos e Programas para a Formação Continuada de Professores; Capítulo IV - Da Formação ao Longo da Vida; e Capítulo V - Das Disposições Finais (Brasil, 2020).

O Anexo I apresenta a BNC-Formação Continuada e suas competências. Na leitura do documento, observamos que, a partir da página 8, são apresentadas oito páginas com uma disposição em série e contínua de competências, do que a professora deve ser, fazer, desenvolver, construir, planejar, conhecer, viabilizar, apoiar etc. Uma série de deveres e nenhuma menção a direitos, como condições de trabalho, por exemplo.

Do levantamento realizado por Silva (2019) sobre a incorporação do modelo de competências em diferentes países, é possível afirmarmos que esse modelo não é único. Contudo, a autora constatou um conjunto de elementos comuns que os aproximam:

[...] a associação com o desempenho (performance) de modo a ampliar a competitividade; uma ênfase na prática, no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento ao que é “utilizável” com vistas a aumentar a produtividade; a consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade de trabalho (SILVA, 2019, p. 129).

Com constatação semelhante, Albino e Silva (2019, p. 139) asseveram que são diferentes as matrizes epistemológicas dentro das quais o conceito de competência pode ser definido, pois “[...] como conceito, é construção social e revela os interesses de quem utiliza nas mais diversas políticas educativas pelo mundo”. As autoras complementam que

as competências são definidas em um contexto de disputa curricular e é nele que são designados os conhecimentos que os sujeitos precisam ter e sob quais interesses.

Em manifesto em defesa da formação de professores elaborado pela ANFOPE e pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas (ForumDir), após a divulgação da versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores, apresentada à imprensa pelo Ministério da Educação (MEC), em 13 de dezembro de 2018, dentre as muitas críticas, encontramos a oposição à “[...] visão tarefaira, reduzida e alienada da docência” (ANFOPE; FORUMDIR, 2018, n.p.), constante naquele documento e que, como visto, aparece de maneira intensificada na BNC-Formação Continuada. Nesse esteio, Gisele, participante do grupo de estudos, professora, coordenadora da Educação Básica e mestre em Educação, lembra da organicidade das políticas de implementação da BNCC e como elas (inter)ferem na escola:

*A BNCC está em discussão nas escolas brasileiras desde a sua implementação. A partir do primeiro contato com o documento e até hoje, fico impressionada com a quantidade de competências e habilidades contidas ali: competências gerais da educação básica, específicas por área de conhecimento e por disciplina. Com esse amontoado de “coisas para dar conta” deste currículo imposto, onde entrará a escola e suas necessidades locais? Essa resposta só poderá ser dada por cada coletivo escolar em sua realidade concreta (Professora Gisele)<sup>7</sup>.*

A professora de Educação Básica e doutoranda em Educação, Thais, compartilha da angústia de Gisele e aponta para o lugar de fala que parece ter ficado esquecido no processo de implementação da BNCC, o dos(as) docentes:

*[...] sabemos que a BNCC tem chegado à escola de uma forma totalmente impositiva e assim tem suprimido a autonomia docente, portanto, a meu ver, é preciso cada vez mais momentos de discussão como o que tivemos e isso não só entre os acadêmicos, mas principalmente com os professores que estão na prática docente (Professora Thais).*

Como fica evidente, as políticas de formação no contexto da BNCC seguem um alinhamento que ruma à padronização, as quais “[...] integram um sistema de políticas públicas educacionais engendrado com interdependência, alinhamento e padronização talvez nunca antes visto e explicitamente declarados em seus textos [...]” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 9). Entoada à fala de Gisele, está presente o destaque ao consequente deslocamento de responsabilização das instituições para o indivíduo,

---

<sup>7</sup> Os nomes das professoras foram modificados para preservar suas identidades. Trechos das narrativas serão grafados em itálico como forma de destacá-los de outras citações diretas.



causado pelo movimento reformista atual: “Com esse amontoado de ‘coisas para dar conta’ deste currículo imposto, onde entrará a escola e suas necessidades locais?”. Nessa concepção de políticas educacionais, as docentes são responsáveis pelo sucesso da implementação das políticas e de seu suposto resultado: a aprendizagem dos alunos, ou pelo seu fracasso. Esse entendimento corrobora as análises de Pires e Cardoso (2020), que, ao estudarem os documentos que compõem o processo de construção da Resolução CNE/CP nº 2/2019, observam que

[...] a BNC-Formação está nitidamente traçada por razões econômicas e imbuída de um discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades com a finalidade de conduzir ao êxito 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. Para essa diretriz, o docente não tem participação nas decisões curriculares, ele é mero executor de um pacote pensado por outrem (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 89).

Na leitura da BNC-Formação Continuada, observamos a excessiva responsabilização da professora. A União, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), tem como primeira tarefa de sua responsabilidade direta, na implementação da Base, a revisão da formação docente inicial e continuada para alinhá-las à BNCC. Entretanto, só o que faz é organizar uma diretriz, todo o resto passa a ser de responsabilidade docente, que é responsável por sua própria formação continuada (como dever e não como direito), pelo aprendizado de todos(as) os(as) estudantes em sala de aula, observando, inclusive, as necessidades adaptativas concernentes às práticas de inclusão, chegando a ser responsável por desempenhar a docência otimizando as condições disponíveis, sejam elas quais forem. A BNC-Formação Continuada elege, dentre outras, as seguintes competências para a prática profissional: “[...] Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis; [...] Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos [...]” (BRASIL, 2020, p. 13). Desse modo, sem quaisquer menções sobre as condições de trabalho que possibilitem a docência e a efetivação do currículo nas escolas, responsabiliza-se a docente por “contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos” e, assim, pelo sucesso ou insucesso da aprendizagem. Rosa, pesquisadora da formação docente, também elenca o que é responsabilidade da docente e traz o contraponto:

*A individuação do professor e a sua responsabilização por “tudo”: por si; pela sua saúde; pelo trabalho dos seus colegas; pela garantia do direito à educação dos alunos; pelo aprendizado efetivo de todos os alunos; pelo*



*avanço, sucesso e eficácia escolar para todos os alunos; por fomentar e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Paradoxalmente, a condição de trabalho docente não é questionada, tampouco são referidos as suas precariedades e os seus problemas (Professora Rosa).*

A responsabilização docente apresenta-se como um ponto de reflexão nas narrativas de todas as professoras, como consta no enunciado de Rosa: “A *individuação do professor e a sua responsabilização por tudo*”, e esta é reconhecida na refração dos sujeitos, que orientam sua interpretação por meio de outros textos. Em uma perspectiva bakhtiniana, lembramos que a palavra, produto da história humana, não apenas reflete a realidade, como um espelho, mas a refrata, o que significa que “[...] não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 50-51, grifo do autor). Rosa, ao interpretar a BNC-Formação Continuada, traz, em suas contrapalavras, aqueles autores e concepções nas quais acredita, questionando a responsabilização docente:

*Pontos que me chamaram a atenção na BNC-Formação...Ao que me remeteu... O que me mobilizou... Reflexões tecidas...[...]:*

- *a afirmação da docência como um trabalho isolado e solitário (Tardif e Lessard, 2005; Contreras, 2012) – contrariamente à ideia de construção de uma cultura de colaboração na docência e de uma identidade coletiva (Nóvoa, 1999, 2009, 2014 e 2017).*
- *O “sobre-dimensionamento” da missão de professor, a levá-lo a assumir responsabilidades desmedidas e a constituir um fator importante do mal-estar docente (Nóvoa, 1999 e 2014) (Professora Rosa).*

Nas reflexões de Rosa, a responsabilização excessiva da professora acarreta o trabalho solitário, isolado e inexecutável, uma vez que o transbordamento da atividade docente é notório no texto da lei.

A mercadologização da educação também não passa despercebida pelas docentes, que marcam em seus discursos esse movimento já explícito na Educação. O excerto narrativo de Thais, a seguir, traz as influências da mercadologização do trabalho docente e dialoga com as reflexões de Gisele, que também tematizam as reestruturações produtivas e os rearranjos no mercado de trabalho produzidos no contexto econômico neoliberal, que afetam diretamente a educação:

*Para mim, o que ficou das reflexões que realizamos ao longo dos encontros é que, infelizmente, a política educacional atual está atrelada a um mercado financeiro, trazendo para a educação a privatização, o fortalecimento de institutos privados e um empreendedorismo na formação*



*e atuação do professor (responsabilização do professor) (Professora Thais).*

*É possível inferir que a maior intenção dessas políticas públicas está relacionada à formação de mão de obra para um mercado instável e garantir os interesses dos donos do capital utilizando dinheiro público. Um mesmo currículo para todos em âmbito nacional aumentaria a desigualdade social em relação à educação, mas facilitaria a comercialização da formação docente, através de cursos, livros e outros materiais pedagógicos alinhados à BNCC, um verdadeiro retrocesso que privilegia a utilização de técnicas por parte dos professores e não a reflexão crítica coletiva do corpo docente a partir de suas situações problemáticas (Professora Gisele).*

O enunciado de Gisele, do qual podemos destacar o trecho “*É possível inferir que a maior intenção dessas políticas públicas está relacionada à formação de mão de obra para um mercado instável e garantir os interesses dos donos do capital*”, nos põe em diálogo com a literatura que evidencia a notoriedade que as políticas de formação inicial e continuada ganham quando há um movimento de associação da educação ao emprego (COSTA; MATOS; CAETANO, 2021; PIRES; CARDOSO, 2020; SILVA, 2017, entre outros). Nesses termos, repensar a formação inicial e continuada pode viabilizar a formação de novos trabalhadores em consonância aos ditames neoliberais de rearranjo das forças produtivas.

Essa associação entre educação e emprego gera questionamentos sobre a importância da escola para a formação do trabalhador e sobre o papel do professor neste processo. Deste modo, há uma inversão de responsabilidade, dado que o sistema capitalista, por meio de seus organismos, culpa a escola e os professores pelo aumento do desemprego, enquanto os processos de exclusão social intensificados no processo de reestruturação produtiva do capital não são questionados (COSTA; MATOS; CAETANO, 2021, p. 1195).

Nesse contexto, as amplas reformas educacionais da última década têm trazido para o trabalho docente novas características de trabalho que culminam em uma reorientação epistemológica na concepção de formação com ênfase na prática (COSTA; MATOS; CAETANO, 2021). Segundo Silva (2017), a literatura do campo de formação de professores tem denominado esse movimento de neotecnicismo. Assim, é oferecido à professora habilidades que vão, supostamente, promover *expertise* para a rápida resolução dos problemas da prática cotidiana e sua formação: “[...] então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer” (SILVA, 2017, p. 122).

Imbuído nessa revisitação da formação técnica marcante dos anos de 1970, como identificada pela literatura, é possível percebermos na BNC-Formação Continuada – Resolução CNE/CP nº 1/ 2020 – que o discurso de responsabilização docente quanto ao melhor desempenho dos alunos, fundamentado em “evidências” internacionais – como, por exemplo, os resultados de pesquisa de instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, justifica o argumento de necessidade de reforma na formação inicial e continuada dos professores. Tal movimento de comparação com sistemas educacionais de países desenvolvidos, que fundamenta ações docentes voltadas à eficácia de ensino, traz à cena a responsabilização docente e culmina, nas palavras de Pires e Cardoso (2020, p. 79), na tecnologia do eu:

O teor salvacionista, de que basta o estabelecimento dessa BNC na forma como está posta, para que os problemas da educação brasileira sejam resolvidos, pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta.

Um aspecto bem-marcado nas narrativas é a responsabilização docente sobre a própria formação que evidencia o documento, como pontuam, a seguir, Gisele e Monalisa. Essa situação pode levar ao alienamento da professora, pois, sem condições de trabalho, a formação fica cada vez mais sujeita a formações rápidas, padronizadas, de cunho instrumental e técnico, em uma visão reducionista da formação e da prática docente.

*Outro aspecto da BNC-Formação que requer discussão é o investimento do próprio professor em sua formação, como sendo algo de sua total responsabilidade e o pior, sem considerar suas condições de trabalho (Professora Gisele).*

*Com o estudo sobre a BNC-Formação, minha compreensão se amplia para uma responsabilização quase direta dos professores quanto à própria formação continuada, ao conhecimento, à prática e ao seu engajamento profissional. Reflito que, por mais que os documentos ressaltem repetidamente a questão da colaboração (profissional, interpessoal, institucional, familiar), “materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos”, como o documento propõe, recai, no final das contas, sobre os professores, independentemente da bagagem de conhecimento que adquiriram, da sua prática em sala de aula, e do engajamento em estudar, compartilhar e dialogar possibilidades de fazer com seus pares e os demais – como se os fatores sociais, culturais, e políticos não afetassem o trabalho docente (Professora Monalisa).*

As características da formação continuada na BNCC, conforme foram sendo tecidas nas narrativas, apontam para uma discrepância entre essa formação e aquela desejada pelas professoras, construída na aproximação da teoria e prática. Um modo de olhar para a formação continuada (im)posta pela BNC-Formação Continuada foi sendo



construído pelas docentes no contexto dos encontros de formação, no encontro com outros (con)textos. O que será mote de análise a seguir.

## 4.2 Construindo outro olhar para a BNC-Formação Continuada

Neste momento, buscamos ressaltar a potência da reflexão coletiva, da discussão dos documentos oficiais que gerenciam o ambiente escolar, na tensão com outros textos, de estudiosos da educação, e de outros contextos, trazidos pelas docentes participantes dos encontros e que se mostraram importantes para a construção de outras ideias, outros modos de olhar. Monalisa, professora iniciante e mestre em Educação, fala sobre a importância da oportunidade de discutir sobre os documentos nos encontros:

*No ato de ouvir, sem muita experiência para compartilhar e corroborar as narrativas das professoras e professores do grupo de estudo, eu aprendi muito com a proposta e a organização dos encontros, com o conteúdo exposto e os diálogos que emergiram nos encontros (Professora Monalisa).*

Há, nas narrativas, a dimensão de um coletivo, das professoras da Educação Básica, que atuam sob as exigências das diretrizes curriculares e de formação, e a dimensão da singularidade, da vivência e do repertório de cada docente. Faraco (2009, p. 86) explica que, na abordagem de Bakhtin,

*[...] o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser).*

Para Bakhtin (2015), a apropriação das palavras alheias na constituição discursiva dos sujeitos é um processo complexo, pois nunca é mecânica. Há uma interação entre os sujeitos e as vozes sociais que os constituem. Aí figura-se a dimensão social e, também, singular dos indivíduos. Nesse sentido, a contribuição de cada docente no processo de reflexão do grupo nos fez avançar na construção de um olhar para a BNC-Formação Continuada que foi do reconhecimento ao enfrentamento, da crítica à proposição de ação.

Pudemos observar que o reconhecimento, ou melhor, o “desvendamento da BNC-Formação Continuada”, expressão usada pelas professoras, de suas pretensões e políticas subjacentes, foi sendo construído durante o curso no embate com ideias já há muito gestadas na mídia, conhecidas e, portanto, reconhecidas no âmbito escolar, como a



ideia de que a “Base é a Base, não é currículo”, frase alardeada pelos defensores<sup>8</sup> da instituição da BNCC que enfatizavam que ela traria a garantia de que um conteúdo básico, que todos os alunos deveriam aprender, seria ensinado, sem, com isso, interferir no currículo de cada escola, sua regionalidade e aspectos culturais.

Contudo, os tais conteúdos essenciais devem ser integralmente incluídos nos currículos das redes, nada pode ser excluído, apenas acrescentado. Como, então, abranger o currículo escolar, com atenção à sua singularidade e regionalidade, frente a um documento direcionador e transbordante como a BNCC? As questões da superação da desigualdade na aprendizagem que a BNCC proporcionaria e das vantagens de se ter uma diretriz nacional para amparar o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes escolas e na formação de professores também apareciam nas interlocuções no decorrer dos encontros, com as leituras e as discussões mais aprofundadas. Essas afirmações propagandistas não se sustentaram, nem para a BNCC, nem para a BNC-Formação Continuada. Rita, professora de muitos anos na rede privada e há poucos na rede pública, explica seu processo:

*Pensar e discutir coletivamente nos momentos de encontros síncronos foram essenciais para desvendar meus olhos de uma ideia um tanto romantizada (e diria até ingênua!) a respeito das políticas públicas educacionais. Embora o contato com leituras com teor político tenha feito parte dos meus estudos nos últimos dois anos, a discussão com mais pessoas é que permite desvelar as entrelinhas que sozinha, muitas vezes, não seria possível (Professora Rita).*

Maria, professora e coordenadora da Educação Básica e doutoranda em Educação, fez uma análise de nosso processo de desvendamento da política de modo semelhante à Rita, ressaltando a participação do grupo, de olhares diversos sobre o tema:

*A observância do assunto, diante de diferentes olhares, não foi apresentada diante de paradigmas prontos e pré-estabelecidos e sim foi se constituindo diante de um movimento de “desvendar”; “desvendar” palavras, omissões, entrelinhas, intencionalidades que muitas vezes no olhar solitário e diante de nossas próprias miopias não conseguimos enxergar (Professora Maria).*

Conjecturamos que essas ressignificações são possíveis na esfera da práxis, a que se refere à dimensão prática, sempre em diálogo com a teoria, no sentido que defende Nóvoa (2022), o trabalho docente como atividade partilhada, sustentada pelos princípios da reflexão e coletividade. Ainda segundo o autor, a formação continuada que pode e

---

<sup>8</sup> Grande parte dos que defendem a BNCC como uma referência de ensino, no sentido de reduzir desigualdades e garantir os direitos de aprendizagem, são fundações privadas, como encontramos nos *sítes* eletrônicos do Instituto Ayrton Senna, do Movimento pela Base e da Fundação Lemann.



deve estar ancorada na cultura profissional docente se distingue daquela formação de instrumentalização da prática pedagógica que apresenta nos cursos aligeirados a resolução infalível para um problema escolar, alheio à realidade profissional docente. Dessa forma, ações de formação continuada estreitas ao desenvolvimento profissional docente deveriam emanar de ações baseadas “[...] na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais”, nestas “[...] poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (NÓVOA, 2022, p. 68).

Nesse sentido, entendemos que a realização do grupo de estudos se mostrou muito importante, não apenas por ser o espaço onde os dados do estudo foram produzidos, mas por representar a legitimação de uma prática, institucional e pública, defendida pelo grupo de pesquisa. Falando especificamente da proposta aqui relatada e analisada, havia a preocupação de deixar transparecer, a todo momento, que é um direito da professora ter acesso, tempo e espaço para uma formação teórica e crítica que subsidie a ampliação de sua visão de mundo e municie sua atividade profissional, pois esse arcabouço é fundamental para que compreenda o que vê, o que vive, o que sente e o que provoca no outro com sua ação, como nos mostra João:

*[...] o grupo de estudo me fez entender teoricamente as mudanças que estamos transitando, de um modelo mais ou menos autônomo e um pouco democrático para um sem nenhuma consulta às instituições que estão diretamente vinculados à educação, como por exemplo, sindicatos, associações de funcionários e professores da rede etc. [...] “estou sentindo na pele”, hoje, como é estar sob as ações de governos autoritários e que agora começam a ter efeito, impactando a atuação do docente e suas escolhas, que poderiam ter como base a diversidade e a pluralidade de ideias (Professor João).*

Esses princípios, aqui anunciados, também orientaram o nosso olhar para o material empírico analisado e nos fizeram entender que, para que a formação docente ocorra, faz-se necessário promover discussões institucionais e locais, tanto na universidade quanto nas escolas de Educação Básica, de modo a estreitar laços e buscar o diálogo. Docentes beneficiam-se com a possibilidade de frequentar um espaço de pesquisa, ao mesmo tempo que nós pesquisadores(as) ampliamos significativamente nossas perspectivas ao conhecer aquilo que é produzido por quem vivencia com mais proximidade o chão da escola, sofrendo diretamente os desdobramentos das implementações das políticas que nos propomos a discutir. O registro da professora Rita expressa tal articulação ao nos convocar a insistir em iniciativas horizontais, dialógicas e coletivas, que auxiliem no rompimento com a ideia de formação como processo



individualizado de aquisição de soluções pontuais, simplificadas e desconexas para problemas complexos e de origem social e cultural.

*Interessante pontuar que as leituras e discussões acabavam sempre por promover uma ponte com questões cotidianas, nas escolas e universidades, dando robustez a uma aprendizagem significativa que o curso poderia abarcar (e isso foi contemplado!) (Professora Rita).*

Mesmo percebendo a potencialidade formativa dos encontros, em diversos registros, vemos que o discurso também deixa transparecer ressonâncias de uma concepção dualista de formação, que separa teoria e prática, universidade e escola básica. Ao longo dos encontros, questionamos essa interpretação e defendemos que toda atividade de pesquisa demanda um certo distanciamento do objeto de estudo (não definitivo, um ir e vir que potencializa a reflexão sistemática) para que se possa construir relações e definir estratégias de análise, munidos das lentes mais ajustadas, sendo uma postura investigativa observada e possível tanto na escola quanto na universidade. Do mesmo modo, as ações cotidianas diretamente associadas ao ensino exigem respostas rápidas, pois alguns de seus fazeres são urgentes e demandam imersão na situação vivida, o que não acontece apenas na escola. Os espaços da universidade e da escola produzem conhecimentos que deveriam ser mais partilhados.

*O que mais me chamou atenção nos encontros é que não ficamos apenas na discussão dos textos no plano teórico, pelo contrário, com as experiências de todos os membros do grupo, conseguimos discutir os referenciais teóricos, as políticas e a prática diária na escola, ou seja, as discussões aconteceram a partir de perspectivas diferentes (Professora Thais).*

Rita e Thais reforçam a relevância da atividade transformadora do estudo coletivo das políticas que nos são impostas, em nossos grupos de professores(as) e pesquisadores(as):

*Desmistificar as vitrines atraentes de pressupostos que muitas vezes estão contidos nos discursos, com interesses “desbotados”, só é possível quando podemos ouvir outros pontos de vista e outras experiências, mesmo inferindo que as políticas educacionais retratam um “museu de novidades”. Conseguir identificar quem fala, de onde fala e para quem fala é chave de leitura para entender os discursos (Professora Rita).*

*É preciso uma atenção com relação às políticas, pois, para aquele que lê sem qualquer fundamentação, pode imaginar que ela é perfeita, que contempla muitas coisas que os pesquisadores têm apontado nas suas pesquisas como mudanças necessárias ao campo educacional; no entanto, as políticas têm utilizado o discurso acadêmico sem qualquer referência/fundamentação (Professora Thais).*



Com as professoras, refletimos que uma implicação fundamental da proposta formativa aqui apresentada é justamente considerar, além da dimensão das experiências particulares e do que é vivido, a relevância desses saberes para o coletivo. Cada narrativa docente carrega ensinamentos que reafirmam certezas e contribuem teoricamente para a reflexão de todas as docentes que têm acesso a ela. Pesquisas por/para/com professoras apresentam importantes ensinamentos sobre a transitoriedade dos saberes educacionais e a constante revisão das teorias.

Se optamos por ficar na contramão de propostas que se baseiam na implementação de currículos unificados, práticas homogeneizantes e políticas que se pautam no excessivo produtivismo e desqualificam as relações e processos, nós o fazemos por também rejeitar o conceito de formação profissional embasado nas lógicas de mercado, por meio das quais as investidas formativas têm como objetivo levar a docente a consumir produtos e materiais que prometem soluções simples para problemas complexos e que o retiram da centralidade do processo educativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva enunciativa, ao olharmos para as elaborações docentes sobre a política de formação continuada vigente que foram sendo construídas ao longo de encontros de formação, depreendemos a potência do diálogo, como reação à palavra do outro, como interação social que constitui e transforma. Ao propormos encontros de estudo para docentes da Educação Básica, com o intuito de discutir a BNC-Formação Continuada na relação com textos da área, intencionamos ampliar as possibilidades de diálogo sobre essa política de formação, na tensão com a literatura e com a prática docente.

Nesse contexto, a BNC-Formação Continuada foi reconhecida pelas professoras como documento voltado à responsabilização docente, com ênfase na prescrição de deveres e omissão dos direitos. Ao desvendarem a BNC-Formação Continuada, as docentes reconheceram e discutiram as intenções neoliberais para a educação que subjazem todo o documento e apontaram para uma concepção desejada de formação, construída na aproximação da teoria e prática, além de ressaltarem a importância da reflexão coletiva para sua formação.

Compreendemos que essas elaborações foram sendo edificadas no âmbito da práxis, no movimento dialógico entre a teoria e a prática docente, no espaço partilhado entre docentes e pesquisadores(as) e, por isso, reiteramos a relevância da aproximação



entre a universidade e a escola. Universidade e escola coexistem e são espaços de produção e circulação de conhecimento, que devem estreitar ao máximo seus campos, saberes e fazeres, sem renunciar a suas singularidades e características centrais. Quando tomamos a produção do conhecimento nessa perspectiva, percebemos que o diálogo com as teorias não tem caráter preditivo em relação às práticas educativas cotidianas, pois com elas dialoga, coexiste, tensiona, se reconfigura e se transforma.

Assim, consideramos que abordar os documentos prescritivos de modo a desvendar suas intencionalidades deve ser parte da formação continuada docente e compromisso de formadores(as) e pesquisadores(as) em educação, na direção da preservação da autonomia e da profissionalidade docente e dos direitos de professoras e alunos(as).

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

ANFOPE; FORUMDIR. Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas. Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores. **ANPEd**, Rio de Janeiro, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas



e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.12>

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. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação Estética e formação docente:** narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.

FIORIN, José Luiz. Categoria de análise em Bakhtin. *In:* PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin:** Diálogos In Possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2011. v. 2. p. 53-88.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>



MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores** - Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 20, n. 55, p. 79-93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>

PUCCI, Renata Helena Pin; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC. In: AMESTOY, Micheli Bordoli; FOLMER, Ivanio; MACHADO, Gabriella Eldereti (org.). **BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente**. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2021. p. 11-26.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

SAHLBERG, Pasi. Global Educational Reform Movement is here!. **PasiSahlberg.com**, [s. l.], fev. 2012. Disponível em: <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SILVA, Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>

XIMENES, Priscila de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

