



AS CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUAS: uma análise dos impactos e desafios

KLEVERSON GONÇALVES WILLIMA (UENF)¹

Resumo: O final do século XX marcou uma grande virada no Brasil, com a reabertura democrática, a Constituição de 1988 e a implementação do projeto neoliberal na década de 1990, que privilegia a desregulamentação, privatização e redução dos investimentos públicos. Recentemente, com o golpe parlamentar de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, o Brasil passou por uma nova reestruturação de políticas chamadas de “contrarreformas” (retomando o termo cunhado por Gramsci), especialmente na educação, alinhadas à lógica de mercado. Considerando o exposto, este trabalho objetivou analisar a relação entre as políticas neoliberais pós-2016 e a formação docente em línguas, buscando identificar a correlação de forças em jogo e a concepção de formação que emerge desse contexto. Utilizando as pesquisas bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, o estudo explorou as principais políticas que influenciam essa formação e suas implicações. Os resultados apontam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a principal política que impacta a formação docente em línguas, refletindo os preceitos neoliberais, como desregulamentação e padronização. Associada à Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabelece as bases e diretrizes para a formação inicial docente, a BNCC fortalece a lógica de uma formação aligeirada, pragmática e acrítica, fortemente baseada na pedagogia das competências. Ademais, entre os movimentos que prejudicam a formação docente, destacam-se: i) a redução de recursos públicos; ii) a precarização do trabalho docente (com excesso de horas, de turmas, falta de incentivo, formação aligeirada por meio de cursos superiores privados em massa e outras questões); iii) redução da formação crítica; iv) adoção de padronização do ensino e das avaliações de larga escala; entre outros. Portanto, conclui-se que é urgente repensar as políticas de formação docente em línguas, priorizando uma formação crítica e reflexiva dessas/es profissionais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Contrarreformas. Formação Docente em Línguas. Resolução CNE/CP nº 02/2019.

INTRODUÇÃO

De acordo com Saad Filho e Moraes (2018), o final do século XX marcou uma grande virada no Brasil com a reabertura democrática, a Constituição de 1988 e a implementação do projeto neoliberal na década de 1990. Segundo Saad Filho e Moraes (2018) e Wanderer, Melo e Alfaro (2023), as influências do neoliberalismo têm sido sentidas em diversas políticas públicas brasileiras e, inclusive, fez parte do próprio processo de reestruturação do Estado, levado a cabo nos governos Fernando Henrique Cardoso. Nesse caminho, Dardot e Laval (2016) apontam que as principais características do neoliberalismo giram em torno de alguns pressupostos: empresariamento de si mesmo, competitividade, resiliência, flexibilidade, livre mercado, privatizações e tantos outros.

¹ Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (PPGPS/UENF), graduando em Pedagogia pela UNINTER, especialista em Currículo, Didática e Metodologias Ativas pela FAMEESP e licenciado em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário FAEL. E-mail: biokleverson@gmail.com



Universidade
Estadual de Goiás



Conforme afirmam Dardot e Laval (2016, p. 8), o neoliberalismo não é somente uma ideologia ou um tipo de política econômica, trata-se de “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Essa nova forma de existir do capitalismo se desenvolve em um contexto de tensionamentos, devido à crise do petróleo da década de 1970 (Harvey, 2008). Em decorrência das sucessivas crises geradas pelo efeito dominó da crise do petróleo, houve a necessidade de se repensar as formas de agir dos Estados, que recorreram ao projeto neoliberal para mitigar seus efeitos. Os primeiros a aderirem ao neoliberalismo foram os governos Reagan, nos Estados Unidos, e Thatcher, na Inglaterra. Posteriormente, o modelo tomou conta do mundo, espalhando-se até mesmo pelos países capitalistas periféricos, como o Brasil.

Recentemente, com o golpe parlamentar de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (cf. Antunes, 2020), o Brasil passou por uma nova reestruturação de políticas, comumente chamadas de “contrarreformas”, em especial na educação, alinhadas à lógica do mercado (Pelissari, 2023). Acerca da ideia de contrarreforma, Ramos (2019, p. 10) nos indica que “preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante”. Ainda segundo a autora, “as medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas”. Esse movimento apontado por Ramos (2019) possui uma clara aproximação ao mesmo conceito proposto inicialmente por Gramsci (1999).

Segundo Dourado e Siqueira (2019), Kuenzer (2017) e Pelissari (2023), as principais mudanças propostas pelas contrarreformas impostas desde 2016, tais como a BNCC e a Contrarreforma do Ensino Médio, são as seguintes: centralidade na Pedagogia das Competências (Brasil, 2018), fragmentação como núcleo estruturante dos currículos escolares, concomitância como eixo norteador da formação profissional, certificação intermediária como possibilidade de profissionalização, redução de carga horária da formação geral (de 2.400h para 1.800h), composição curricular por áreas do conhecimento (Brasil, 2018) em detrimento das tradicionais disciplinas científicas, inserção dos itinerários formativos como parte substancial dos currículos do Ensino Médio, inserção do notório saber como possibilidade de contratação de “docentes”, dentre várias outras

Considerando o exposto, este trabalho objetivou analisar a relação entre as políticas neoliberais pós-2016 e a formação docente em línguas, buscando identificar a correlação de forças em jogo e a concepção de formação que emerge desse contexto. Utilizando as pesquisas bibliográfica e documental (Krawczyk, 2019), de caráter qualitativo (Marconi; Lakatos, 2017), o presente estudo explorou as principais políticas que influenciam essa formação (Brasil, 2018; 2019) e suas implicações.



Universidade
Estadual de Goiás



O ESPETÁCULO CONTRARREFORMISTA PÓS-2016 E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa ainda no governo da ex-presidenta Dilma. Seus alicerces se encontram na própria LDB (Lei nº 9.394/96), mas se intensificam com a promulgação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/14). Consta, nas metas 2 e 3 do Plano, a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum. Desse momento em diante, inicia-se o processo de construção do que viria a se tornar depois a BNCC, por meio da criação da Comissão Bicameral no Conselho Nacional de Educação (Aguiar, 2018).

No entanto, como afirma Aguilar (2018), tudo começa a desandar a partir de 2016, quando a ex-presidenta Dilma é afastada temporariamente de seu cargo em decorrência do processo fraudulento de *impeachment* aberto contra ela. Durante o seu afastamento, Michel Temer, vice da então presidenta, assume interinamente a presidência e altera toda a composição do Ministério da Educação, interferindo, conseqüentemente, no Conselho Nacional de Educação e na Comissão Bicameral. Assim, a metodologia de construção da BNCC muda sobremaneira e afeta não só a estrutura do documento, como também aquilo que passaria a constar nele enquanto fundamentos formativos para os sujeitos. Conforme afirmam Dourado e Siqueira (2019, p. 297):

[...] é fundamental problematizarmos os limites das concepções de educação, formação e dinâmicas curriculares centradas no gerencialismo e nas competências e habilidades como fundamentos pedagógicos estruturantes à BNCC. Suas bases estão ancoradas nas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) em que o básico é naturalizado como mínimo [...].

Ainda segundo Dourado e Siqueira (2019, p. 301), é possível compreender que, quando se regula (ou se quer regular) o que vai ser ensinado, “regula-se como vai ser implementado e acompanhado, regula-se a formação de professores, regulam-se os livros didáticos que serão distribuídos a partir da Base”, assim como também “avaliem-se os cursos de formação de professores e seus currículos e Diretrizes, avaliam-se os professores, avaliam-se os estudantes [...]”. Em outras palavras, o que a BNCC faz é servir de ponte para o norteamento das próximas contrarreformas que viriam, inclusive as que versam sobre a formação docente, independentemente da área-base (Saul; Voltas, 2021).

Com base nos estudos de Araújo, Brzezinski e Sá (2020), Hypolito (2019), Nörnberg (2020) e Saul e Voltas (2021), observa-se claramente a BNCC como a principal política que impacta a formação docente em línguas, refletindo preceitos neoliberais como desregulamentação, padronização e flexibilização (Leal; Borges; Ribeiro, 2019). Nas palavras de Hypolito (2019, p. 199), a BNCC “tem servido tanto para aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras”.



Associada à Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabelece as bases e diretrizes para a formação inicial docente², a BNCC fortalece a lógica de uma formação aligeirada, pragmática e acrítica, fortemente baseada na pedagogia das competências (Cruz; Almeida, 2022). Esse movimento pode ser facilmente verificado no próprio documento da resolução, comumente chamada de “BNC-Formação”, conforme veremos mais adiante. De acordo com Cruz e Almeida (2022, p. 16-18) a esse respeito:

A Resolução é um retrato das políticas implementadas no lastro do Golpe de 2016, e, na verdade, se traduz no seguinte tripé: privatização da escola (livros, manuais, formação), controle (avaliação interna e externa) e padronização formativa dos currículos. [...] o que interessa é uma formação docente cada vez mais aligeirada, esvaziada e instrumental, pois se objetiva uma formação da classe que vive do trabalho e os interesses do capital.

Além disso, entre os movimentos que prejudicam a formação docente, destacam-se, segundo Cruz e Almeida (2022), Saul e Voltas (2021), Willima (2024) e Willima, Candido e Franzoso (2023): i) a redução de recursos públicos; ii) a precarização do trabalho docente (com excesso de horas, de turmas, falta de incentivo, formação aligeirada por meio de cursos superiores privados em massa e outras questões); iii) redução da formação crítica; iv) adoção de padronização do ensino e das avaliações de larga escala; entre outros. Esse processo se intensifica sobremaneira graças às (des)políticas educacionais implementadas a partir de 2016, em especial a BNCC e a BNC-Formação.

O contexto de formulação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 remonta ao (des)governo Bolsonaro. Em decorrência da publicação da versão final da BNCC no ano de 2018, surgiu a oportunidade perfeita para que os (des)governos Temer e Bolsonaro pudessem alterar, igualmente, as diretrizes para a formação docente. É nesse caldo de espetáculos contrarreformistas³ que nasce a BNC-Formação. De acordo com Gadêlha, Nogueira e Moraes (2022), a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Nas palavras dos autores (p. 30):

De modo geral, ela apresenta uma ruptura severa com os avanços empreendidos pelas diretrizes anteriores, sobretudo no tocante à valorização da profissão docente,

² Neste momento, dois destaques são necessários: i) houve forte resistência à implementação da BNC-Formação nas instituições públicas que oferecem cursos superiores de formação docente, o que gerou o fenômeno da não adequação curricular (ou da adequação com ressalvas) em boa parte delas; ii) recentemente, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 04/2024, que revoga a Resolução CNE/CP nº 02/2019, trazendo elementos tanto da resolução de 2015, quanto da resolução de 2019, a fim de apaziguar os ânimos nacionais em torno do tema (Silva; Silva, 2024). Em que pese isso ter sido uma realidade, o documento atual continua apresentando enormes retrocessos no campo da formação docente (Kuenzer, 2024).

³ Utiliza-se este termo neste trabalho em um movimento de adaptação à ideia inicialmente proposta por Corti (2023). A autora, considerando que o objetivo dessas reformulações deveria ser o atendimento às demandas da classe trabalhadora e de seus filhos e suas filhas, chama, em seu trabalho, as duas últimas “reformas” do Ensino Médio (1998 e 2017) de “espetáculos reformistas”, por não terem cumprido (e não cumprirem) o seu principal papel. Baseando-nos nisso, retomamos esse termo, adaptando-o à nossa matriz teórica e ao nosso objetivo.

pois em seu lugar emerge uma profunda responsabilização e individualização dos professores pelo processo de ensino e aprendizagem.

Embora o estudo dos autores citados acima se restrinjam à análise das implicações da resolução na formação de profissionais não licenciados/as, ainda assim ele serve, e muito, para os fins deste trabalho. De acordo com Cruz e Almeida (2022), Leal, Borges e Ribeiro (2019) e Nörnberg (2020), em consonância com os apontamentos de Gadêlha, Nogueira e Moraes (2022), é possível observar alguns movimentos que concorrem para esvaziar, aligeirar e fragmentar, ainda mais, a formação docente, tais como: sua estruturação a partir da Pedagogia das Competências, que por sua vez descaracteriza a formação baseada nos conhecimentos técnico-científico-pedagógicos essenciais para qualquer sujeito que pretenda ser professor/a, a redução de carga horária do núcleo de componentes curriculares pedagógicos, diminuição do repertório teórico-prático de formação docente, entre outros.

A materialização dos apontamentos supracitados podem facilmente ser encontrados no próprio documento da resolução. Com o intuito de melhor organizar as análises que serão feitas daqui em diante, construímos a Tabela 1 abaixo, que tem por finalidade a organização de alguns dos pontos mais problemáticos da legislação no que diz respeito à descaracterização e ao esvaziamento da formação docente.

Tabela 1: Principais pontos da BNC-Formação.

Onde encontrar	Apontamentos
Art. 2º	“A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”.
Art. 3º	“Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes”.
Art. 5º, parágrafo único	“Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento”.
Art. 7º	“A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores [...]”.
Art. 11, inciso I	“A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter

	a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais”.
Art. 12	“No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”.

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2019).

Como é possível perceber através de uma leitura atenta e crítica da Tabela 1, a BNC-Formação enfraquece, sobremaneira, a formação docente inicial, especialmente no que diz respeito aos seus conteúdos específicos de formação geral. Em praticamente todos os artigos dispostos na tabela, o eixo formativo central se encontra na lógica das competências. De acordo com Ramos (2005, p. 117), a pedagogia das competências “apoiar-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação”, ou seja, a competência “caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptáveis e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, entre outros”. Por meio dessa perspectiva, segue a autora, “o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a ensinar”.

Sob essa perspectiva, o processo de formação docente não mais estará organizado a partir dos conhecimentos técnicos, científicos e teóricos específicos do campo da Ciência da Educação, mas sim levando em consideração habilidades e competências esvaziadas, a fim de conformar esses sujeitos-docentes à lógica neoliberal vigente. Além disso, as competências específicas tanto da BNCC como da BNC-Formação “não deixam claro o que se espera das aprendizagens. E por isso, ambas dificultam um norteamento para elaboração de currículos por parte dos estados, municípios e instituições de ensino” (Alves; Carvalho, 2022, p. 107), sem contar os outros aspectos negativos abordados aqui. Conforme já havíamos visto anteriormente, a BNC-Formação está (quase) totalmente articulada à BNCC, e isso fica ainda mais evidente nos artigos 1º e 2º, bem como nos artigos 11 e 12 da resolução, que vinculam a formação docente à lógica das competências prevista pela BNCC, retomando o “empoeirado discurso” que pairava nas políticas e legislações educacionais brasileiras desde a década de 1990 (Silva, 2018). Ademais, o artigo 11 ainda define carga horária específica para cada grupo, comprometendo a adoção de mais componentes curriculares do núcleo pedagógico.

Nesse caminho, outro ponto problemático da resolução é a adoção do termo “Ciências para a Educação”, em frontal oposição à Ciência da Educação. O primeiro termo

faz referência a qualquer campo do saber que possa ou não ter relação direta com a Educação, incluindo a Administração, por exemplo, que tem causado prejuízos no campo de produção de conhecimentos educacionais e, conseqüentemente, na prática efetiva no chão das escolas, em especial no que concerne à Gestão Escolar/Educacional (Souza, 2017). A esse respeito, Caetano (2018, p. 122) afirma que um dos principais mecanismos inaugurados com as (contra)reformas que vêm sendo realizadas no Brasil há tempos é a Nova Gestão Pública, isto é, a orientação “em que o modelo gerencial possibilita que o Estado crie condições para o aumento dos investimentos privados na educação pública”, o que também interfere na forma como as instituições escolares são geridas/administradas. Segundo Kuenzer (2024, p. 9):

A concepção de ciências para a educação reforça a dimensão pragmático-utilitarista já apontada anteriormente, complementada pelas três dimensões fundamentais da formação docente, indicadas no texto da resolução e na BNC - Formação, desdobradas em suas respectivas competências, todas voltadas para o saber fazer: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019). A partir dessa concepção, a proposta curricular não contempla as categorias da ciência da educação, senão os aspectos práticos da formação.

Em relação ao campo da Ciência da Educação, segundo termo apresentado acima, e sua importância na/para a formação docente, é importante fazer alguns apontamentos. De início, cabe destacar as áreas que fazem parte desse campo, a saber: Trabalho e Educação, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação⁴, Teorias da Aprendizagem, Didática⁵, Currículo, História da Educação, Políticas Educacionais e Legislação, Gestão Escolar/Educacional, Tópicos Especiais em Educação⁶ e tantas outras. Na sequência, é essencial que se entenda, assim como afirmam Libâneo e Pimenta (1999), Libâneo (2006) e Kuenzer (2024), que essas são as áreas que devem compor os currículos de formação geral docente, tendo cada uma delas a sua importância para o processo formativo desses futuros sujeitos-docentes. Não se pode prescindir deles na formação inicial de professoras/es, embora seja esse o direcionamento proposto na BNC-Formação, pois, caso contrário, serão formadas/os profissionais sem qualquer conhecimento pedagógico para exercer a função de docente. Nas palavras de Kuenzer (2024, p. 7):

A ciência da educação, ao contrário, propõe que os processos formativos dos professores tenham como fundamento a concepção de conhecimento como recriação, ou seja, como reprodução no pensamento, através da atividade humana, da

⁴ Que inclui: Sociologia, Filosofia e Antropologia da Educação, bem como Fundamentos Estéticos e Epistemológicos da Educação.

⁵ Que abarca subáreas como: Formação Docente, Metodologias, Prática Pedagógica, Tendências Pedagógicas (ou Teorias da Educação), Organização dos Espaços e dos Tempos Escolares etc.

⁶ Embora não seja exatamente uma área, usamos esse termo aqui no sentido de que ele contempla um conjunto de legislações sumamente importantes para o campo educacional, tais como: Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do/no Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação a Distância, entre outras. Ressalta-se, no entanto, que não defendemos, neste trabalho, o tratamento esvaziado desses temas. É preciso e desejável que cada um deles tenha o seu espaço específico nos currículos das licenciaturas, ou seja, na condição de componentes curriculares próprios.



realidade, dos processos, dos fenômenos, em decorrência do que adquirem significado. Esta recriação da realidade no pensamento é uma das formas de relação entre sujeito e objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social. Ou seja, é conhecer objetos que se integram na relação entre o ser humano, a natureza e os outros seres humanos, relação que se estabelece mediante a atividade humana.

Assim sendo, é imprescindível que a formação geral docente se dê a partir da contemplação curricular da Ciência da Educação, considerando todas as suas áreas e subáreas e a importância de cada uma para o processo formativo docente. A educação, bem como tantos outros campos do saber, é uma ciência com seu próprio campo epistemológico, com suas próprias teorias e com suas formas específicas de lidar com a relação teoria-prática na formação dos sujeitos-docentes ou de outros/as profissionais da educação. Isso, por sua vez, deve, impreterivelmente, ser respeitado pelas legislações brasileiras, em especial aquelas que versam de forma direta e específica sobre a formação dessas/es profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos até aqui, pode-se perceber o quanto as políticas neoliberais de formação docente, aliadas às políticas educacionais igualmente neoliberais de formação do público escolar geral, têm esvaziado, aligeirado e fragmentado essa formação, o que compromete sobremaneira o trabalho dessas/es profissionais. A intenção desse tipo de política não é, e nem jamais será, a formação cidadã e reflexiva dos sujeitos, de modo a que eles possam agir criticamente nos espaços sociais, a fim de transformá-los e torná-los melhores.

A docência em línguas, embora possua as suas especificidades em relação a outras áreas, é igualmente atravessada de forma negativa pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, já que ela versa sobre a formação geral dessa categoria profissional, para além da formação específica. Nesse sentido, professoras e professores de línguas, sejam adicionais ou nacionais, enfrentarão os mesmos problemas que outros campos do saber durante a sua formação e, conseqüentemente, no chão da sala de aula, tendo em vista a sua associação à BNCC.

Portanto, conclui-se que é urgente repensar as políticas de formação docente, priorizando uma formação crítica e reflexiva dessas/es profissionais, que contemple as teorias, os métodos, as práticas e as epistemologias próprias da Ciência da Educação. Espera-se que a nova legislação, isto é, a Resolução CNE/CP nº 04/2024, dê conta de resolver os principais problemas causados pela BNC-Formação. No entanto, pesquisas recentes têm apontado que, possivelmente, a resolução de 2024 aprofunde ainda mais algumas das questões indicadas como críticas neste estudo⁷, tendo em vista a forte correlação de forças que se mantém vigente

⁷ Tais como o estudo de Kuenzer (2024) e, indiretamente, o de Silva e Silva (2024), mas também cabe destacar a Carta Aberta recentemente publicada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE/FEUSP), posicionando-se contra a Resolução CNE/CP nº 04/2024 por reconhecê-la como mais um retrocesso nas/para as políticas de formação docente (GEPEFE, 2024).



Universidade
Estadual de Goiás



na atualidade. Sejam vigilantes e estejamos atentos/as ao seu processo de implementação, sempre na luta por uma formação docente crítica e cientificamente embasada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, V. M.; CARVALHO, M. E. R. A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos. *In*: CARVALHO, C. M. N.; SOARES, I. B.; COSTA, M. L. R. (Orgs.). **Veredas e (re)configurações da formação docente**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022, pp. 80-110.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP no 02, 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, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018.

CORTI, A. P. O Ensino Médio entre reformas. *In*: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (Orgs.). **Escola Pública: práticas e pesquisas em Educação**. Santo André: Editora UFABC, 2023.

CRUZ, A.; ALMEIDA, A. A BNCC e BNC–Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.



Universidade
Estadual de Goiás



GADÊLHA, M. L. S. L.; NOGUEIRA, A. W. R.; MORAES, A. C. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (GEPEFE). **Carta Aberta aos Educadores (as)**. 2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/789140602/Carta-Aberta-Aos-Educadores-as-Gepefe-feusp>. Acesso em: 10 nov. 2024.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e17282, 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, jun. 2017.

LEAL, S. G.; BORGES, M. C.; RIBEIRO, B. O. L. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v. 9, n. 26, p. 6-21, maio/ago. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020.

PELLISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.



Universidade
Estadual de Goiás



RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil - Neoliberalismo versus Democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAUL, A.; VOLTAS, F. Q. Políticas de formação docente no Brasil pós-golpe de 2016: tensões, desafios e anúncios a partir do referencial de Paulo Freire. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 132-162, 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, M. S. P.; SILVA, E. P. Q. Políticas de formação dos(as) profissionais da educação: construção, desmonte e (re)construção. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 27, p. 1-22, 2024.

SOUZA, A. R. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

WILLIMA, K. G. O ensino superior privado a distância no Brasil da primeira metade do século XXI: entre a mercadorização da educação e o esvaziamento da formação docente. *In*: SOUZA, L. P. (Org.). **Educação: avanços e desafios**. 1. ed. Campo Grande: Inovar, 2024.

WILLIMA, K. G.; CANDIDO, G. C.; FRANZOSO, I. C. F. A Contrarreforma (golpista) do Ensino Médio e suas implicações para estudantes de Letras – Espanhol. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 4, p. 344–362, 2023.