

O sequestro da autonomia docente: a redução da profissão e da didática nas contrarreformas neoliberais

Ana Carolina Sabino dos Santosⁱ

Ellen Maria Santos Portelaⁱⁱ

Helena Maria dos Santos Felícioⁱⁱⁱ

Gabriel Gerber Hornink^{iv}

Resumo

Este artigo objetiva compreender como as reformas neoliberais, nomeadamente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) afetam a autonomia dos professores e como a Didática tem sido impactada, perdendo seu caráter crítico e adotando uma postura instrumental. Este estudo segue uma abordagem qualitativa, baseando-se na análise documental da BNCC e a BNC- Formação à luz da teoria crítica. Com base nas análises realizadas, constata-se que essas contrarreformas têm um impacto negativo na autonomia dos professores e provocam alterações na natureza da Didática, enfraquecendo sua abordagem crítica e transformando-a em uma abordagem meramente instrumental. Isso resulta em um distanciamento da perspectiva de formar um professor intelectualmente formado.

Palavras-chave: didática; formação de professores; BNCC; BNC-Formação.

*The kidnapping of teaching autonomy:
the reduction of the profession and didactics in neoliberal counter-reforms*

Abstract

This article aims to understand how the neoliberal reforms, namely the National Common Curricular Base (BNCC) and the Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Formation) acquired the autonomy of teachers and how Didactics has been impacted, losing its critical character and adopting an instrumental posture. This study follows a qualitative approach, based on the documentary analysis of the BNCC and the BNC-Training in the light of critical theory.

ⁱ Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: santoscarol0680@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4728-5085>.

ⁱⁱ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Doutoranda em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: ellenmariaportela@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5228-2669>.

ⁱⁱⁱ Doutora e Mestra em Educação, com foco no Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós doutora em educação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora adjunta na Universidade Federal de Alfenas. E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0002-6627-6304>.

^{iv} Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Campinas (Unicamp), na área de tecnologias educacionais. Realizou pós-doutoramento na Universidade do Minho. Professor Adjunto na Universidade Federal de Alfenas. E-mail: gabriel.hornink@unifal-mg.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5228-2669>.

Based on the analyses, it appears that these counter-reforms have a negative impact on teachers' autonomy and cause changes in the nature of Didactics, weakening its critical approach and living it in a merely instrumental approach. This results in a distancing from the perspective of forming an intellectually trained teacher.

Keywords: didactics; teacher training; BNCC. BNC-Training.

El secuestro de la autonomía docente: la reducción de la profesión y la didáctica en las contrarreformas neoliberales

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo las reformas neoliberales, a saber, la Base Nacional Curricular Común (BNCC) y la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Capacitación) afectan la autonomía de los docentes y cómo la Didáctica se ha visto impactada, perdiendo su carácter crítico y adoptando una postura instrumental. Este estudio sigue un enfoque cualitativo, basado en el análisis documental del BNCC y del BNC-Formação a la luz de la teoría crítica. De los análisis realizados se desprende que estas contrarreformas impactan negativamente en la autonomía de los docentes y provocan cambios en la naturaleza de la Didáctica, debilitando su enfoque crítico y transformándola en un enfoque meramente instrumental. Esto resulta en un distanciamiento de la perspectiva de formar un docente intelectualmente capacitado.

Palabras clave: didáctica; formación de profesores; BNCC; BNC-Formación.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o impacto das contrarreformas neoliberais implementadas na educação brasileira, em específico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no que diz respeito ao sequestro da autonomia docente e suas implicações na didática.

O estudo orienta-se pelos seguintes questionamentos: como essas contrarreformas neoliberais esvaziam o currículo e, consequentemente, a didática na formação docente, reduzindo a profissão docente a uma dimensão unilateral e acrítica? Que tipo de professores estão sendo formados por esses projetos? Como as relações de poder centradas na instrumentalidade, padronização e prescrição se configuram como um processo hegemônico na formação docente?

Este estudo se configura como uma pesquisa de análise documental, com foco na análise da BNCC e da BNC-Formação. A abordagem adotada para a análise dessas fontes documentais é fundamentada na perspectiva da teoria crítica do currículo. A teoria crítica

do currículo tem como base a ideia de contestar a hegemonia e propõe uma educação que busca promover a autonomia e a emancipação dos indivíduos. Isso é alcançado por meio da compreensão e do questionamento das estruturas de poder presentes na sociedade e no sistema educacional, bem como pela busca de formas de resistência e transformação.

No âmbito desse estudo, busca-se na teoria crítica do currículo motivações para se desvincilar dessas contrarreformas acríticas que assolam a formação docente, propondo assim, um olhar de luta, e na formulação de um pensamento contra hegemônico. É dada atenção especial à forma como os autores da teoria crítica do currículo discutem a instrumentalidade, a padronização e a prescrição presentes nas contrarreformas, assim como as possíveis estratégias de resistência e transformação propostas por eles.

A estrutura do texto é organizada da seguinte forma: o primeiro tópico discute as relações de poder e a disputa que permeia a construção dos currículos. No segundo tópico, é dado ênfase à perspectiva neoliberal presente na contrarreforma da BNCC e da BNC-Formação. O penúltimo tópico aborda especificamente a BNC-Formação, e por fim, o último tópico versa sobre a Didática atrativa e o esvaziamento da didática presentes nas contrarreformas mencionadas.

2 O CURRÍCULO COMO ARENA DE PODER: A DISPUTA CURRICULAR PELO CONHECIMENTO

A educação escolar desempenha um papel fundamental nas políticas sociais e nos investimentos públicos em virtude de sua importância para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Por esse motivo, ela se torna um terreno fértil para disputas e confrontações entre diversos interesses sociais e políticos presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, explorar a disputa curricular é adentrar em um universo de debates e conflitos que moldaram e continuam a moldar a educação.

A disputa curricular surge como resultado das diferentes perspectivas e interesses presentes na sociedade em relação ao que deve ser ensinado nas escolas. Compreende-se que o currículo não se limita apenas aos conteúdos disciplinares, mas também incorpora valores, ideologias e visões de mundo, surgem divergências sobre quais conhecimentos devem ser priorizados.

Conforme apontado por Silva (2010), o currículo surge como uma resposta às necessidades sociais, principalmente nas esferas econômica e cultural, e reflete nas relações de poder, ideologias, valores e diferentes concepções em relação à educação. Portanto, é fundamental compreender o currículo como uma questão intrinsecamente ligada ao poder. É importante lembrar que o ato de selecionar conteúdo é uma operação de poder, pois implica em privilegiar um determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros.

Dessa forma, portanto, o currículo é compreendido como uma construção social e cultural em processo. Ele constitui em um conflitante campo de debates, no qual diferentes perspectivas de formação sempre irão repercutir (Moreira; Silva, 2001). Nesse sentido, concordamos com os autores ao afirmarem que o currículo não é neutro, ele é permeado por relações de poder e intenções políticas que buscam, através do currículo, exercer controle social.

Assim, é fundamental reconhecer que as escolhas e decisões sobre o currículo não são isentas de interesses e ideologias. Pelo contrário, refletem as relações de poder presentes na sociedade e visam moldar os conhecimentos, valores e habilidades transmitidos no contexto educacional. O currículo não apenas reflete, mas também constrói e reproduz determinadas visões de mundo, privilegiando alguns saberes em detrimento de outros (Apple, 2002).

Para compreendermos a perspectiva histórica do currículo e as disputas subjacentes a ele, é preciso recorrermos aos fatos da Revolução Industrial, iniciada nos Estados Unidos na segunda metade do século XVII, esse contexto foi marcado pela revolução tecnológica, garantindo o surgimento das indústrias. Isso levou à substituição da produção que até então era realizada de forma manual, fosse substituída pela produção de cunho industrial, demandando assim mãos de obras especializadas para linha de produção. Essas mudanças significativas na produção exigiram uma adaptação da educação para formar profissionais voltados para o mercado de trabalho (Silva, 2010).

Em conexão com o processo de industrialização, surgiram movimentos migratórios, nos quais muitas pessoas deixaram as áreas rurais em busca de melhores oportunidades de trabalho nos centros urbanos. Esse êxodo rural ocorreu devido às perspectivas de emprego oferecidas pelas indústrias em crescimento. Como resultado, houve uma

concentração significativa da população nas cidades, gerando um rápido aumento populacional nos grandes centros urbanos.

Essa ocupação desordenada das cidades trouxe consigo uma diversidade de culturas, valores, costumes e comportamentos que diferenciaram dos padrões considerados ideais pela sociedade. Essa diversidade desafiou a ideia prevalecente de uma vida "americana ideal" até então estabelecida (Silva, 2010). Diante desse contexto, surgiu a necessidade de estruturar um currículo escolar como uma forma de lidar com essa diversidade e buscar a homogeneização e normalização dos comportamentos e atitudes, especialmente para atender “à urgência de ajustar os indivíduos aos seus respectivos papéis na economia industrial” (Apple, 2006, p. 107).

Essa necessidade de um currículo escolar organizado e estruturado refletia a preocupação em moldar os indivíduos de acordo com os valores e expectativas da sociedade, visando à coesão social e à perpetuação das estruturas de poder existentes. Ao promover a homogeneização dos comportamentos e atitudes, o currículo escolar buscava estabelecer uma base comum de conhecimento e um conjunto de habilidades consideradas essenciais para o sucesso e a integração na sociedade industrial (Apple, 2006).

Goodson (2008) e Pacheco (2005) afirmam em suas pesquisas que a Revolução Industrial resultou em uma transformação significativa na estrutura curricular das escolas, em resposta às demandas sociais de produção e à necessidade de formar um tipo específico de indivíduo exigido pela nova ordem social. Dessa forma, o currículo escolar desempenhou um papel crucial na manutenção do status quo e na preservação do papel social das pessoas na sociedade. Ele foi usado como um instrumento para consolidar um projeto nacional comum, ou seja, um currículo que normalizasse comportamentos e atitudes de acordo com a sociedade dominante, e a escola foi vista como um meio de alcançar essas reformulações sociais.

No contexto, a função do currículo era preservar as hierarquias sociais e promover os valores da sociedade dominante, levando em consideração as questões econômicas e socioeconômicas da época. O objetivo era formar indivíduos úteis e adaptados aos requisitos específicos daquele contexto histórico (Silva, 2010). Em relação à influência da industrialização, Souza e Borges (2023) afirmam que o controle é uma das marcas mais proeminentes deste período, e que ainda permeiam a teorização do campo curricular. O

controle não se restringe apenas ao âmbito educacional e laboral, mas permeia também a maneira como as pessoas governam suas vidas e interagem com os outros e consigo mesmas.

Nessa perspectiva, Apple (2006) indica que as relações de poder estão presentes na seleção e estruturação do currículo, com o intuito de promover os ideais dominantes. Através dessa estrutura curricular, aqueles que detêm o poder exercem influência sobre o que é ensinado e valorizado nas escolas, moldando assim a visão de mundo e reforçando suas relações de poder.

Para Young (2007), as relações de poder desempenham um papel fundamental na determinação das decisões relacionadas ao currículo e à seleção do que será ensinado. O autor ressalta que o "conhecimento dos poderosos" é definido pelas pessoas que detêm o poder, resultando em um acesso privilegiado ao conhecimento do mundo para a classe dominante. Por outro lado, a classe dominada tem acesso limitado a esse conhecimento.

Nesse contexto, o "conhecimento poderoso" (Young, 2007) é descrito como aquele que emancipa os indivíduos e envolve uma compreensão mais profunda e crítica dos conceitos, princípios e estruturas do mundo. No entanto, esse tipo de conhecimento não é disponibilizado de forma igualitária para a classe popular. Em vez disso, a classe popular muitas vezes tem acesso apenas a um viés de racionalidade técnica, ou seja, um conhecimento mais voltado para habilidades e competências específicas, desprovido da capacidade de análise crítica e da compreensão mais ampla das estruturas sociais e políticas.

Essa desigualdade no acesso ao conhecimento poderoso contribui para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que a classe dominante mantém o controle sobre a produção e disseminação desse conhecimento mais crítico e emancipador. Young (2013) argumenta que "essa tradição parte do princípio de que o atual currículo, baseado no 'conhecimento dos poderosos', poderia ser modificado por uma transformação política" (p. 230). O autor ainda enfatiza que "o currículo precisa partir não do aluno como um aprendiz, mas sim do direito ou do acesso do aluno ao conhecimento" (p. 233).

No campo da formação de professores, essa dinâmica de disputa não é diferente, uma vez que a educação é um território permeado por conflitos de poder (Arroyo, 2011). Essas disputas se voltam especificamente para a formação de professores, pois é nesse

contexto que profissionais são preparados para atuarem com um intelectual transformador (Giroux, 1997). No Brasil, a formação docente se desenrola em um cenário caracterizado por disputas e relações de poder (Apple, 2006). Isso ocorre devido ao controle exercido pelo Estado sobre a formação de professores e a estrutura curricular da educação nacional. Exemplo desse controle são as normativas presentes na BNCC e BNC-Formação que apresentamos em seguida.

3 A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DAS CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS - BNCC E BNC-FORMAÇÃO

O Estado brasileiro está demasiadamente alicerçado aos moldes neoliberais, uma perspectiva que foi gestada no mundo em 1940, ganhando formas na década de 70 com a crise de acumulação do capital e expandindo também em meados dos anos 70 para a América Latina, sob grande influência dos Estados Unidos da América. Em especial, no Brasil, esta expansão ganha força na década de 90, logo, até os dias atuais os países que estão em desenvolvimento amargam doses homeopáticas destas políticas econômicas historicamente construídas e alargadas (Basso; Neto, 2014).

No entanto, apesar do Brasil firmar-se nos caminhos neoliberais nos anos 90, em sua linha histórica o Estado brasileiro se faz presente na construção de uma sociedade que formula e reproduz as desigualdades, frutos do efeito do seu passado, desde as marcas da escravidão e da invasão colonizadora, reafirmando o compromisso com uma classe que detém majoritariamente o capital e goza dos bens e privilégios, em deterioração de outra que amarga ao longo tempo uma exclusão (Oliveira, 2023).

E é este o objetivo neoliberal, acentuar as desigualdades em nome da liberdade individual, este processo é um projeto voltado para restaurar o poder de classe. Ao definir o neoliberalismo, Harvey (2008, p. 3) diz que o mesmo é uma “das práticas político-econômicas que propõe o bem-estar humano e pode ser melhor promovido pela liberdade das bases empreendedoras individuais”, completamente fundamentado pelas organizações de mercado, direitos e interesses privados. Esta liberdade individual que é pregada no pensamento neoliberal ocupa um papel de privilégio nas influências do campo da educação.

Em vista disso, o Estado deveria privilegiar e promover a autonomia das classes pobres, contudo, ele parte na contramão e possui políticas públicas que tem como

prioridade o sucateamento da massa popular em diferentes esferas da sociedade, aqui citamos a saúde, esfera social, habitacional e a educação. Para a última supracitada nos deparamos com uma massa cada vez menos escolarizada, ou inclinada para uma educação vinculada a mão de obra barata, movimento inverso feito a fatia da classe média e classe média alta, que realiza o investimento no capital humano e no intelecto priorizando o conhecimento.

Podemos analisar estes vieses nas reformulações das leis e dispositivos educacionais, como a BNCC e a BNC-Formação, ambas objetivam uma melhoria da qualidade da educação, mas não garantem o mínimo que condiciona isto. Ou seja, mudanças na base sem a devida estrutura. Para os professores são disponibilizados espaços de atuação instrumentalizados e aos educandos uma negativa à apropriação do conhecimento historicamente e socialmente construído, a eles ficam a cargo somente instruções técnicas.

Todavia, há de se questionar que este viés de uma educação esvaziada de conteúdo não é ofertado para todos da sociedade, ou seja, a classe A está usufruindo do acesso a uma educação formalmente baseada nos conteúdos, instruções e formalização erudita que lhe dão embasamento para acessar aos graus mais elevados academicamente e profissionalmente, como o caso dos componentes que são cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já aos alunos da massa popular ainda são restritos a nova reformulação, projeto de vida e itinerários formativos, com intuito de uma semiformação para suprir a necessidade produtiva, este é o alinhamento das leis da educação brasileira com as políticas neoliberais, fato evidenciado na BNCC e BNC-Formação, {contras}reformas educacionais que são marcadas em ferro por traços neoliberais, uma vez que são frutos da esvaziado da criticidade promovida nas escolas (Basso; Neto, 2014).

Dessa forma, o que se percebe é que a BNCC e a BNC-Formação apresenta características estruturais pautada em conjunto de competências e habilidades para a educação básica, que remetem a uma concepção tecnocrática e hegemônica de educação, alinhada a um projeto de esvaziamento do currículo, levando a um empobrecimento intelectual, o que de fato não proporciona o acesso ao que Young (2016) denominou de “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem, e que sejam capazes “de caminhar intelectualmente, para além de suas vivências cotidianas e particulares. É por isso que o

currículo é um campo perigoso na visão dos neoliberais, pois é através dele que os dominantes colocam seus interesses” (Young, 2007a, p. 1297, *apud* Galian; Louzano, 2014, p. 1112).

Com isso, observamos que a educação de mercado ou educação mercantil seguida pelos trilhos neoliberal é construída inclinadamente, não de forma ingênua, para a concorrência, o individualismo, a meritocracia e a competição (Oliveira, 2023). O autor ainda cita que

estudar os ataques neoliberais à educação é uma forma de perceber que a implementação dessas políticas representa retrocessos sociais, uma vez que confiscam direitos e colocam em risco a perspectiva de futuro de uma extensa camada da população mais vulnerável, a qual depende do acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade para a realização de seus respectivos projetos de vida (Oliveira, 2023, p. 23).

Diante do campo de subjetividade que é imposta o ensino em concordância com as contrarreformas, a educação ocupa uma visão política de tecnicismo para obter mão de obra barata e a formação de um sujeito submisso, acrítico e alienado, com uma formação minimamente básica, consolidada com o mercado, visto assim na BNCC (Pereira, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular estabelecida para a educação básica, ganhou sua versão de publicação final no ano de 2017, num processo sem transparência. O texto de apresentação define a base como “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BNCC, 2018, p. 7)”. Pautada num discurso do interesse de todos da sociedade, mas, como nos pragmáticos econômicos, ela está sendo manipulada pela mão invisível do mercado e defendida pela classe empresarial, na “realidade e não no discurso retórico, o que está em jogo não é reformar, modernizar e adequar a etapa final da educação básica, mas a disputa por hegemonia” (Hernandes, 2019, p. 3).

Uma política de educação voltada para uma pedagogia por competências, a mobilização de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Com disciplinas sendo minguadas com a redução anual da carga horária, destinando-se a apenas português, matemática e inglês como obrigatórias, sendo os demais componentes optativos.

Em complementação a maior carga horária no ensino médio, é destinada a itinerários formativos, definidos no documento como “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (BNCC, 2018, p. 10). Ou seja, um modelo educacional que suprime as ciências humanas “no rol de saberes importantes, a boa formação parece apontar para aquela que o sujeito esteja preparado para o saber fazer” (Albino; Silva, 2019, p. 14). Um saber estabelecido e alicerçado numa pseudodemocracia.

O interesse pela BNCC brasileira envolve tanto neoliberais quanto conservadores. O centro dessa disputa é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital. Nesse processo, a disputa pelos fundos públicos é a prioridade desses grupos, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como “salvadores” preferenciais da qualidade da educação brasileira, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação (Peroni; Caetano; Alerado, 2019, p. 14).

Diante do exposto, resta-nos ainda uma BNC-Formação criada para treinar professores sob a luz da BNCC. Em 2019, foi sancionada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Mais um parecer que escancara uma pedagogia por competências projetada para a educação, um projeto bem articulado que manobra sobre formação de professores.

A proposta é adequar a formação dos professores desde os cursos de licenciatura a BNCC, considerada como uma “nova era da Educação Básica do país, sobre as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos os educandos” (Brasil, 2019a, p. 1). Todos atores alinhados à pedagogia da competência, como mostra o trecho do parecer.

os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa... Essas competências deverão ser desenvolvidas nos cursos destinados à formação inicial e continuada para professores da Educação Básica [...] Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais (Brasil, 2019a, p.1).

Nestas reformas autoritárias e sem diálogo ocorridas no campo da educação, aliás, os diálogos são feitos, mas deixam de fora as entidades científicas acadêmicas, com

acordos fadados ao erro com grupos empresariais (Cássio, 2018). Costa, Mattos e Caetano (2021) pautam que há uma mudança de eixo que declina a formação humana, com a função de captar o sujeito ao lucro do capital.

O parecer em questão mostra que o Estado direciona o poder aos empresários mercantis de decidir o que é pertinente ensinar na educação básica, para as universidades resta seguir um receituário do que os licenciandos irão fazer, um saber prático com uma nova roupa dos anos 90, quando o “MEC defendeu uma formação pautada, sobretudo, na racionalidade técnica, no saber fazer e na pedagogia das competências” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 4. Estaria a educação fadada a um mal incurável, onde os ciclos se repetem ao passar dos anos?

3.1 BNC - Formação: a formação docente sob fogo cruzado

Com referência às políticas neoliberais relacionadas à formação de professores no Brasil, trazemos a Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Um documento que aponta fortes indícios para o sequestro da autonomia docente, seja em sua formação profissional inicial ou na atuação profissional na escola. A resolução deixa a licenciatura sob um fogo cruzado e com total reverência à BNCC.

Sob a ótica da organização curricular, os cursos de licenciatura deverão se organizar da seguinte forma:

Três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. 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. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica (Brasil, 2019, p. 05).

Percebe-se na estrutura da resolução que a mesma esvazia a formação e o exercício da docência, tirando o professor da ótica do agente de ensino transformador, reduzindo-o

a mero instrumentalista, deixando engessada as suas práticas e liberdade em sala de aula. A formação do professor agora está direcionada exclusivamente à BNCC e à pedagogia por competências (Bazzo; Scheibe, 2019). Forma-se então um sujeito que possa apenas reproduzir, seja disciplinado e instrumentalizado.

Ainda amparados em Bazzo e Scheibe (2019), compreendemos a influência do capitalismo nessa proposta imposta a sociedade sem o devido diálogo entre os currículos escolares, a formação de professores e a gestão da educação, dessa forma:

As decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. Em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 13).

Vejamos então, que a formação docente vem sendo impactada negativamente no campo de políticas e ideais neoliberais. Destaca-se projetos e ações pautadas no discurso de inovação, mas que atendem a grupos empresariais e fundações, grupos estes que opinam e mantém uma parcela ativa na criação de políticas públicas para a formação docente, a fim de formar professores para serem úteis para o mercado de trabalho capitalista, para índices altos de scores e avaliações (Nogueira; Borges, 2021).

O que está em jogo é adoção de uma formação docente com viés tecnicista e privatista, o que resulta na restrição do campo de formação do professor. Essa redução é justificada pela ênfase na formação prática, conforme demonstrado pelas três competências apresentadas na BNC-Formação: dimensionais, conhecimento, prática e engajamento profissionais. Assim dizendo, a resolução busca a formação de um sujeito neoprodutivista por meio da pedagogia das competências. Em outras palavras, a “BNC-Formação, incorpora elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo” (Lavoura; Alves; Junior, 2020, p. 20).

Em verdade a pedagogia por competências surge com a intenção de formar professores que se adequem à produção, que possuam um conjunto de saberes alinhados às características individuais do mundo do trabalho, buscando assim desenvolver alunos empreendedores na lógica empresarial, fundamentados no saber a fazer (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009). As leis educacionais são reajustadas com o intuito de atender a essa lógica, às demandas do mercado e do capital.

Com essa abordagem, a função da escola se desvincula da transmissão ativa dos conhecimentos historicamente construídos e passa a levar o estudante ao “aprender a aprender”, priorizando a capacidade de aprendizagem autônoma por parte dos estudantes. Consequentemente, os professores são compelidos a seguir essa abordagem, e a principal finalidade é tornar os discentes empregáveis, flexíveis e resilientes, tanto na educação básica quanto no ensino superior, resultando em currículos esvaziados de conteúdo e uma ênfase excessiva em uma educação voltada para a individualidade (Ramos; Paranhos, 2022).

Assim, concorda-se com Dias e Lopes (2003, p. 1157) ao afirmarem que a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências tem anunciado “um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica”.

Dessa forma, a estruturação da BNC-Formação é feita com base num currículo externo que corresponde a base neoliberal, desconsiderando e desvalorizando a função social do professor, transformando a educação em mercadoria e restringindo o papel do docente como mero reproduutor de conteúdo, sem autonomia, tornando-se assim mecanismo de controle (Moraes, 2023).

4 O MITO DA DIDÁTICA ATRATIVA E O ESVAZIAMENTO DA DIDÁTICA

Frente aos ataques direcionados ao pensamento crítico, que visam moldar a formação de professores de maneira acrítica e unilateral, é importante discutir como a BNC-Formação promove o esvaziamento da Didática. Nesse contexto, o que se percebe é que a Didática também está inserida neste campo de debate e disputa, a fim de atender os interesses exógenos à educação, a partir dos discursos de uma “Didática atrativa”, que se encontra no bojo de uma Didática Instrumental.

Alguns estudiosos, como Mascarenhas e Franco (2021), argumentam que a “Didática pode se tornar um instrumento que favorece a adoção de abordagens superficiais, acríticas e domesticadoras” (p. 1028). Dessa forma, se a formação de professores é moldada em uma perspectiva acrítica e unilateral, há o risco de que a

Didática seja utilizada como um instrumento para transmitir informações de forma superficial e domesticadora, sem estimular a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento pelos alunos. Isso pode levar a uma educação limitada, que não promove o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos estudantes.

O mito da “didática atrativa” e o esvaziamento da didática a qual nos propusemos discutir neste tópico, refere-se à crença de que uma abordagem pedagógica centrada na utilização de recursos e estratégias chamativas fundamentada em “manejo de ritmos em um processo motivacional” (Brasil, 2019, p. 6) não é suficiente para garantir o engajamento e o aprendizado dos alunos, e é o que está nos princípios formativos das atuais diretrizes para a formação de professores.

A perspectiva da Didática atrativa, a qual trazemos em pauta nesse artigo, negligencia a importância de uma base sólida de conteúdo e uma abordagem pedagógica consistente. O esvaziamento da didática ocorre quando a ênfase recai apenas na forma e no entretenimento, em detrimento do conteúdo e do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode resultar em uma superficialidade na transmissão do conhecimento, priorizando o “como” em vez do “o quê” está sendo ensinado.

Nesse sentido, a BNC-Formação baseada na BNCC, tem como objetivo formar professores para aplicar a abordagem formativa proposta pela BNCC, buscando atender as competências estabelecidas pela mesma. No entanto, essa abordagem formativa, por sua lógica de orientação, compromete a educação enquanto dimensão histórica, crítica e social, já que não está pautada no compromisso com o projeto social, político e ético (Mascarenhas; Franco, 2021).

O campo da Didática na BNC-Formação, para organização curricular dos cursos de licenciatura, está associado às seguintes dimensões do processo de ensino-aprendizagem:

compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes; d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes; e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e f) compreensão básica

dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade (Brasil, 2019, s.p.).

As compressões de Pimenta e Severo (2020) são oportunas para compreendermos essa ampla gama de questões relacionadas ao campo da Didática. Para os autores, diante desse leque de questões posto pela BNC-Formação é possível inferir a existência de um conjunto de conhecimentos que legitimam a inclusão da disciplina de Didática Geral nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, para os autores a busca por estabelecer uma identidade para a Didática na BNC-Formação, vai além de um mero recorte temático, envolvendo a definição de uma concepção teórico-metodológica que esteja em consonância com sua natureza prática e, especialmente, com sua orientação crítico-reflexiva na formação docente.

Nessa perspectiva, Pimenta e Severo (2020) entendem que a versão da Didática na BNC- Formação se vincula

a tradição recorrente de conceituação presente no campo pedagógico alinhada a paradigmas pragmatistas que a entendem como apporte metodológico às condições do trabalho docente dissociados de um referencial problematizador das finalidades e significados sociais e educativos que orientam a ação da escola e dos(as) professores(as) (Pimenta; Severo, 2020, p. 13).

Para Mascarenhas e Franco (2021) isso reflete uma visão pragmatista que enfatiza o aspecto técnico da formação docente, relegando a “Didática e a Pedagogia a um papel meramente instrumental, resultando em uma reprodução superficial dos saberes docentes, em vez de promover a construção crítica e emancipatória. Essa abordagem tende a favorecer uma lógica empresarial na educação” (p. 1017).

Sforni (2015) sinaliza que na formação de professores quando se valoriza apenas os conhecimentos técnicos e operacionais, o processo formativo do professor acaba sendo engessado, pois acaba alienando esse futuro professor, tornando-o mero executor de procedimentos, cujo os significados da prática docente lhe são alheios.

Questionando essa abordagem didática que tende esvaziar o conhecimento, Farias (2018) argumenta

a necessidade de um tratamento não fragmentado entre teoria e prática pedagógica, mas da compreensão de seu caráter dialético, relacional e contraditório de negação e afirmação; o conteúdo didático se coloca para além dos métodos e técnicas de ensino; o ensino é entendido como síntese de múltiplas determinações e, como uma atividade direcional,

procura-se articular a didática vivida com a didática pensada; sua especificidade é garantida pela compreensão e investigação contínua do processo ensino-aprendizagem, de modo que se construam formas de intervenção crítica da prática pedagógica. Materializa-se o entendimento de que o trabalho didático não se reduz ao “como fazer”, mas está intimamente vinculado e ganha sentido pedagógico quando se articula ao “para que fazer” e ao “por que fazer” e “com quem fazer” (Faria, 2018, p. 10).

Alinhado a isso, Pimenta e Severo (2020) afirmam que os saberes teóricos propositivos e os saberes práticos estão interligados, sendo constantemente recontextualizados e reinterpretados. Nesse contexto, a teoria desempenha um papel crucial ao fornecer aos professores diferentes perspectivas analíticas, permitindo que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e suas próprias identidades profissionais nos quais desenvolvem suas práticas docentes. Essa compreensão possibilita intervenções transformadoras nesses contextos, buscando promover mudanças significativas.

Sustentando essa discussão, Libâneo (2006, p. 867), afirma que, “o que se espera de um professor é que, pelos conhecimentos que adquire e pela preparação para a atividade docente prática, vá formando um pensamento pedagógico e um modo de agir pedagógico próprio”. Assim, a Didática não está apenas vinculada ao viés do pragmatismo, mas também está fundamentada em um arcabouço teórico que sustenta sua abordagem científica.

Durante a formação do professor, é fundamental que ele adquira conhecimento tanto do conteúdo a ser ensinado quanto dos fundamentos teóricos que embasam a sua formação (Libâneo, 2015). Ao dominar o conteúdo e compreender os princípios teóricos da Didática, o professor estará melhor preparado para transmitir o conteúdo de forma didaticamente eficaz, visando proporcionar uma formação crítica aos alunos. Essa combinação de conhecimento de conteúdo e domínio dos princípios didáticos possibilita ao professor promover um ambiente de aprendizagem estimulante, favorecendo o desenvolvimento das habilidades críticas dos estudantes.

Elementos que se juntam a essa questão e que reforçam a perspectiva de uma Didática esvaziada é o sistema capitalista e o contexto neoliberal e neoconversador das políticas. Para Silva (2022) o bojo neoliberal contribui para a caracterização da didática

como uma mera sequência de procedimentos de ensino, desconsiderando sua natureza crítica, reflexiva e transformadora.

Essa influência promove e facilita a comercialização de materiais prontos, como apostilas e pacotes de recursos digitais, fornecidos por empresas especializadas, bem como treinamentos e instruções padronizadas para os professores (Silva, 2022), o que reforça ainda mais a visão de uma didática esvaziada e padronizada. Essa perspectiva reduz a atuação do professor a um mero executor de técnicas predefinidas, desconsiderando sua natureza profissional, vinculada à categoria de intelectual transformador (Giroux, 1997), capaz de desenvolver o processo de ensino com expertise, criatividade e capacidade de adaptação às necessidades dos alunos.

Além disso, a comercialização desses materiais prontos e a imposição de treinamentos e instruções padronizadas acabam reforçando uma lógica mercadológica na educação, em que o lucro e a eficiência são priorizados em detrimento da qualidade e da formação integral dos estudantes (Fávero, 2020). Nesse contexto, a didática perde sua natureza crítica, reflexiva e transformadora, uma vez que é moldada de acordo com os interesses do sistema capitalista, focado na produção em massa de conteúdos e na padronização do ensino.

Nesse sentido, as relações de poder centradas na instrumentalidade, padronização e prescrição se configuram como um processo hegemônico para a formação docente. O sistema capitalista e o contexto neoliberal e neoconservador das políticas educacionais promovem uma visão reducionista da didática, transformando-a em uma mera sequência de procedimentos de ensino desprovidos de sua essência crítica, reflexiva e transformadora (Silva, 2022).

A influência desses elementos facilita a comercialização de materiais prontos e a imposição de treinamentos padronizados, contribuindo para uma didática esvaziada e padronizada (Silva, 2022). Acreditar no mito da didática atrativa, centrada apenas em recursos chamativos e técnicas de entretenimento, é negligenciar o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento e estimulador do pensamento crítico dos alunos.

Essas relações de poder que vem tentando moldar a formação docente acabam reforçando uma lógica hegemônica, em que a instrumentalidade e a prescrição são priorizadas, em vez da construção de um pensamento pedagógico próprio e da valorização

das múltiplas determinações presentes no processo de ensino-aprendizagem. A autonomia do professor é cerceada, e a sua capacidade de intervenção crítica na prática pedagógica é comprometida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, fica evidente que as Políticas Curriculares, como a BNCC e a BNC-Formação, são implementadas com o objetivo de complementar-se mutuamente e influenciam a organização do sistema educacional. Essas políticas refletem a lógica neoliberal, em que a centralização curricular e a busca por competências ocupam um lugar central, promovendo uma educação mercantil.

Isso significa que tais políticas têm o objetivo de inserir elementos do modelo de mercado na educação, tratando-a como uma mercadoria e buscando adequar os conteúdos e práticas educacionais às demandas do mercado, como exemplificado nos pressupostos de uma pedagogia das competências. Essa centralização tem como objetivo padronizar o ensino e torná-lo mais homogêneo em todo o país, alinhado aos princípios e interesses neoliberais. Essa perspectiva também se volta para a formação de professores, promovendo um "loop sem fim" em que as relações de dominância e poder permeiam todo o sistema educacional, desde a educação básica (com a BNCC) até o ensino superior (com a BNC-Formação).

Esse contexto influencia a visão reducionista da Didática, transformando-a em uma mera sequência de procedimentos desprovidos de sua essência crítica, reflexiva e transformadora. Ao enfatizar a busca por uma Didática criativa centrada na mera captação da atenção dos estudantes e em uma pedagogia das competências, aspectos essenciais como a reflexão crítica, o desenvolvimento do pensamento autônomo e a formação cidadã pode ser deixados de lado. Essa visão instrumental da didática favorece uma educação superficial e voltada apenas para a reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos, em detrimento da construção de um pensamento crítico e de uma abordagem pedagógica consistente.

Portanto, ao fim do artigo, julgamos importante prever um horizonte a ser alcançado, porém não nos moldes neoliberais prescritivos presentes na BNCC e na BNC-Formação, que promove um sequestro da autonomia docente reduzindo a profissão e a

Didática em uma perspectiva instrumental, mas um horizonte de resistência contra tais modelos. Neste sentido, a teoria crítica do currículo nos ajuda a refletir e questionar sobre as estruturas poder presentes nas Políticas Curriculares.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ARROYO, Miguel González. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

APPLE, Michel. W. **Ideologia e Curriculum**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 14 out. 2023.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-84, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. 3^a Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFIP) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União – DF, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CÁSSIO, Fernando. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-253, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em: 02 dez. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 3 jan. 2024.

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

<https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgww5YRWyhQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA, Kaline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática e Estágio**. São Paulo: Appril, 2018. p. 91-110

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado nas políticas e processos de avaliação da Educação Superior. **Educar em Revista**, v. 36, e74384, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline D. N. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo Teoria e História**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>. Acesso em: 23 jul. 2023.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena de Araújo; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 1, n. 1, p. 122-135, 2009. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009_art_fhoholandahfreres.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, v. 2, n. 96-Especial, p. 843-876, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432015000200629&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 18 maio 2024.

MORAES, Ana Karolinna Rodrigues. A precarização do trabalho docente e a base nacional comum de formação de professores (BNC-FP). **Revista Hominum**, v. 9, n.24, p. 1-5, 2023. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/252>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 07 jan. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **Contrarreformas neoliberais e formação para o trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o público e o privado**. 2023. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto, 2005.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PERONI, VERA; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 16 out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolin. A didática na base nacional comum da formação docente no Brasil – guinada ao neotecnismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto; FERNANDES, Cláudia (orgs.). **Didática e Fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 104-120.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Bárbara Rocha; BORGES, Veronica. Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento “necessário, válido e útil”. **Educar em Revista**, v. 39, e85938, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LkzwzbGr5v5NH8THrFyhZ8B/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA, Roberto Araújo. Didática líquida: o esvaziamento de sentido em práticas de ensino. In: **XXI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Uberlândia. 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Revista J. Curriculum Studies**, v. 45, n. 2 p. 101-118, 2013. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/512286e3-a862-4064-9cb7-e808d3a723f3/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

Recebido em: 15/02/2024

Aprovado em: 10/04/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.