A BNC-FORMAÇÃO: UMA LACUNA PARA A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO PERMANENTE

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

RESUMO

O presente artigo busca problematizar as questões acerca da produção de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC-Formação, (BRASIL, 2019) que ancora a formação docente no Brasil em uma concepção de resolução de problemas e voltada apenas para a aplicabilidade de um currículo como previsto na BNCC. Na perspectiva brasileira de inacabamento do sujeito proposto por Paulo Freire (1992, 2009,2010) e compondo uma compreensão de formação permanente descrita por Gaston Pineau (1985, 2003) buscamos refletir como esse modelo descola à docência para uma posição de subalternidade, no qual as trajetórias dos pros fissionais são inviabilizadas e padronizadas. Neste sentido, fundamentado no pressuposto do ciclo de políticas de Stephen Ball (2011), buscamos compreender os pareceres números um e dois publicados em 2019 como um modelo prescritivo de formação de professores, como previsto por Ivor Goodson (1995, 2004), ainda que focando apenas nos dois primeiros momentos de ciclo de políticas do autor: os contextos de influência e de produção do texto, pois trata-se um movimento recente, uma vez que sua concretização vislumbra sua finalização dos currículos no ano corrente. O que observamos com a análise apresentada é uma proposta de formação que remonta os modos de um caminho prescritivo da docência pelo qual a formação docente está deslocada da vida e da proposição da formação permanente que tem o indivíduo como um sujeito formado pela (auto)formação – (hetero)formação – (eco)formação em diálogo com a sua história de vida.

Palavras-chave: BNC-Formação. Formação docente. Formação permanente.

ABSTRACT

The present research seeks to problematize the issues surrounding the production of a Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers, BNC--Training, (BRAZIL, 2019) that anchors teacher training in Brazil in a problem-solving conception and focused only on the applicability of a curriculum as foreseen in the BNCC. In the Brazilian perspective of the unfinished person proposed by Paulo Freire (1992, 2009, 2010) and composing an understanding of permanent formation described by Gaston Pineau (1985, 2003) we seek to reflect on how this model moves from teaching to a subordinate position, in which the trajectories of professionals are made unfeasible and standardized. This way, based on the assumption of Stephen Ball's policy cycle (2011), we study to understand sights number one and two published in 2019 as a prescriptive model of teacher education, as predicted by Ivor Goodson (1995, 2004), although focusing only on the first two moments of the author's policy cycle: the context of influence and production of the text, as it is a recent movement, since its implementation envisions its completion of the curricula in the current year. What we observe with the analysis presented is a training proposal that traces the modes of a prescriptive path of teaching by which teacher training is displaced from life and the proposition of permanent training that has the individual as a subject formed by (self)training – (hetero) training – (eco)training in dialogue with their life story.

Keywords: BNC-Training. Teacher training. Permanent training.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a formação de professores vem tomando uma nova roupagem no campo formativo que dialoga, especialmente, como campo (auto)biográfico. Esse movimento começa a personalizar a formação de professores entendendo que processo formativo não está finalizado com a conclusão da etapa da conclusão dos cursos de pedagogia, das licenciaturas ou, nos estados que ainda aceitam, com o curso normal à nível médio. Isto significa que docência é consolidada em um processo dialético que o indivíduo se insere na profissão e vai se constituindo com as aprendizagens ao longo da própria vida.

O que é perspectivado ao compreender uma formação (auto)biográfica é a busca por constituir no individuo o entendimento que a formação se dá em três ciclos dialogicamente: a (auto)formação, a (hetero)formação e a (eco)formação. Essa tríade posiciona o sujeito narrador frente ao tempo histórico e possibilita que, com base em sua experiência, o sujeito se constitua como um ator social (JOSSO, 2010). Do ponto de vista de Gaston Pineau, a formação tripolar – (auto), (hetero) e (eco)formação, consolidam que "a historicização da formação permanente começa, contudo, a abrir novos tempos educativos[...] ela se apóia [*sic*] em novas temporalidades, novos ciclos que são vistos como mais formadores" (2003, p.144). Assim, a contribuição de uma forma-

ção tripolar é inacabada e eu diálogo com a própria vida, pois, para Pineau, as temporalidades são o processo de compreendermos os momentos da própria vida atravessados pelo tempo histórico e pelo tempo pessoal.

Nesse sentido, a formação tripolar é vivida pela (auto)formação como sendo a trajetória de vida de cada indivíduo e os ciclos que dizem respeito às curiosidades e aos interesses que são explorados ao longo das experiências de/na formação. A (auto) formação está diretamente ligada à história de vida; A (hetero) formação é o processo de troca com os outros que coabitam as várias esferas de nossa vida. são nessas oportunidades de encontros com os outros que nós podemos compor saberes diferentes relacionados às experiências e às interpretações diferenciadas da vida; Por fim, a (eco)formação diz respeito ao ambiente. Esse último ciclo, aponta que os lugares que vivemos são impregnados de saberes. Podem ser saberes institucionais, locais, nacionais, mas o foco está relacionado às situações que nos fazem experimentar novas formas de conceber o conhecimento. Embora possa parecer um movimento linear e solipsista, é importante sinalizar que todos esses ciclos, por mais que falem do indivíduo, não podem ser desconectados do profissional, pois a premissa da formação de professores em uma perspectiva (auto)biográfica é que profissional e individual não podem ser desassociados.

Essa evidencia de uma proposta de formação movente, o curso desde 1988 quando Gaston Pineau apresenta o conceito de formation permanente[1] em um estudo conceitual sobre a abordagem da formação no campo europeu, focando na perspectiva sobre a formação permanente dos sujeitos. Em paralelo, aqui no Brasil, esse projeto epistemológico de estudo, já era trabalhado desde a década de 1960 com Paulo Feire. Em ambas as experiências, existe um ponto em comum: a ideia de que aprendemos com a nossa história e ao longo de nossa trajetória de vida. Pineau em seu estudo aponta que a formação permanente também é uma pedagogia do oprimido, utilizando-se em várias obras da concep-

ção freiriana de que é preciso realizar uma cisão da concepção de educação bancária.

É neste paralelismo que ao olharmos para a obra de Paulo Freire, observamos que o autor explora o elemento aprender com a sua própria história, o que colocamos em diálogo com uma formação tripolar. Ele apresenta essa proposta em dois conjuntos autobiográficos, na obras: O caminho se faz caminhando (2009) e Aprendendo com a própria história (2010), em ambos os trabalho sempre em diálogo, tendo respectivamente seus interlocutores nos escritos com Myles Horton e Sérgio Guimarães. São nessas obras que Freire apresenta a divisão da (auto), (hetero) e (eco)formação de sua própria trajetória, ao acionar, em forma de conversa, a sua constituição como sujeito do seu tempo. Assim, o autor nos faz compreender como que ao narrarmos nossas histórias, estamos compreendendo a nossa formação quanto individuo no mundo através de uma visão tripolar. O que Freie e Pineau nos apontam é que como intelectuais da educação é preciso pensar em um dinâmica formativa no qual a narrativa e a vida se encontrem como caminho de compreensão na formação docente.

Na esteira da concepção de formação permanente, podemos dizer que nossas próprias inquietações nos movem como sujeitos no mundo, mas necessitamos de interlocutores, sejam os leitores ou companheiros de jornada, para dar novos sentidos as histórias de nova vida, que ao serem narradas, constroem coletivamente conhecimento.

Uma das principais bases francesas para os estudos no campo (auto)biográfico, Paul Ricoeur (1990) nos explica que díade explicar/compreender é o cerne da existência humana. A díade Ricoeuriana nos possibilita problematizar o que Freire nos apresenta como uma das principais dinâmicas de sua obra: o encontro com o outro.

Freire ao nos apresentar a premissa de que aprendemos em um movimento da práxis, e de ação-reflexão-ação, nos faz problematizar a dinâmica do docente comprometido com a forma-

ção com base no encontro, em diálogo com a formação permanente de Pineau. A partir dos anos 2000, temos avançado nossos estudos, principalmente nos estudos nos/dos/com os cotidianos, trazido exponencialmente o grifo em itálico proposto para não desassociarmos prática e reflexão como um binômio. A práxis freiriana torna-se atual em nossas *pesquisasformação*, em especial no grupo de pesquisa interinstitucional Polifonia[2]. Ao buscarmos na formação caminhos para compreendê-la como um processo que se inicia nos cursos de formação mas que se expande ao longo da vida e no entrelaçamento com a dinâmica profissional, que toma um caráter contínuo e permanente.

Consiste neste cenário, que avançam na constituição de uma formação permanente, que nos deparamos com a implementação de uma legislação autocentrada na figura de um professor que trabalha com o conteúdo, que nossas discussões caminharam para compreender a discussão política presente na BNC-Formação (BRASIL, 2019). Para além de optamos por realizar uma leitura da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), nos questionamos acerca de esvaziamento que consiste no exercício dessa atividade formativa que enrijece à docência ao critério da especialização por áreas e configura-se como processo conservador atual tanto para a formação docente quanto sobre a compreensão do currículo.

Dentro deste cenário cabemos perguntar: O que a BNC-Formação apresenta e a quem interessa uma profissão docente voltadas para os conteúdos? Sem muitas respostas do campo da prática e do exercício da referida base de formação, buscamos perceber a capilaridade assustadora que se apresenta com a supracitada base que faz entender que a proposta está na contramão dos caminhos narrativos para a docência e para a educação.

AS PROPOSIÇÕES SOBRE AS BASES NACIONAIS: BNCC E BNC-FORMAÇÃO

Para compreendermos as questões da BNC-Formação é preciso retroceder ao momento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, em si representa indiretamente a transposição de uma formação controlada para compreender os processos de organização escolar, pois a partir dela é possível observar uma busca nos processos das práticas docentes e dos processos de controles institucionalizados, engessando as práticas educativas de formação e a padronização dos processos educativos.

Como política educativa, observamos que na formação de professores, o currículo e os conteúdos disciplinares vêm sendo questionados, bem como a atuação dos docentes dentro do ambiente escolar. Ivor Goodson(1995) nos aponta a questão histórica sobre as áreas do conhecimento o perigo ao retorno deste caminho:

> Resumindo, as escolas de educação envolveram-se numa barganha diabólica quando entraram no meio universitário. O resultado foi uma mudança de função: deixaram de se preocupar primordialmente com as questões fundamentais da prática de escolarização e começaram a se envolver em problemas de status, através de uma erudição universitária mais convencional. A predominância, daí resultante, das formas "disciplinares" convencionais teve um impacto desastroso sobre a teoria educacional em geral e sobre o estudo curricular em particular. (p. 70).

Assim, para consolidar um regime maniqueísta de controle, é necessário estipular um regime ao qual todos devem se submeter ao processo unificado de educação, e divisão por áreas de manejo. Por isso se dá a emergência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica, determinando forma, tempo

e objetivos prescritos para a formação do cidadão. É nesse sentido que, junto ao discurso político, se envereda pela necessidade de normatização e reestruturação dos verdadeiros conteúdo a serem adotados pela escola e pensar a forma como fazer. De forma atrelado à BNCC, a BNC-Formação prevê como parágrafo único:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 2).

A implantação da base pressupõe uma formação voltada para a consolidação de um currículo escolar e um currículo de formação aprisionado ao conteúdo da BNCC, base essa que sofre severas críticas por parte dos estudiosos do campo educativo por ser uma visão simplista tanto do conhecimento quanto das áreas de conhecimento.

Podemos citar os estudos presentes na Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO), em especial o trabalho apresentado por Maria Carolina Andrade, Rodrigo Borba e Sandra Selles (2019) ao apontarem que:

> [...] um movimento que almejou indicar como a produção da BNCC - especialmente os documentos dirigidos às disciplinas escolares Ciências e Biologia - está atrelada ao fortalecimento de discursos relacionados a grupos sociais conservadores e/ou ligados ao empresariado que têm disputado uma crescente ingerência do âmbito privado sobre o público. Tal influência, que pretende promover apagamentos e silenciamentos de certas reflexões e debates nos espaços escolares, tem provocado contradições e tensões político-sociais para a profissão docente, a formação de professores e os currículos. (p. 157-158).

Os autores apresentam que grupos ligados às associações de ensino nas áreas do conhecimento, já apontavam na consolidação da BNCC, a prerrogativa de atender um setor de caráter privado e conservador da elite brasileira. O que nos apresenta um sinal de alerta ao encarrar os documentos que prescrevem um processo de formação com base na BNCC para os cursos de formação docente.

Posteriormente marcada no campo político como uma defesa por igualdade de condições, num discurso que previa uma falsa concepção de unificação da nação, a BNCC engessou todas as etapas da Educação Básica brasileira, possibilitando vários ataques ao ensino laico, gratuito, de qualidade, deslocando e colocando em discussão os deveres do Estado.

Em outro estudo, de forma mais alargada sobre a BNCC e a formação integral dos educandos, a estudiosa Camila Gigante apresenta que na BNCC a compreensão de integralidade (2021, p. 16-17) do sujeito da formação no qual se ancora a ideia de que possa existir uma unificação dos conteúdos com as competências, em si, já apresenta questões contraditórias na sua constituição, embora esse movimento seja recente e atrasado tendo em vista a pandemia covid-19 que assolou o mundo nos anos de 2020-2021. Na visão da autora, que traça um diálogo em paralelo, por ter outro enfoque, com Andrade, Borba e Selles (2019), a BNCC ao favorecer os conteúdos oportuniza a constituição de um projeto educativo que tem uma entrada extensa do setor privado tanto na formatação das propostas educativas quanto nos processos de composição de um cenário perene para a formação dos educandos. Nesse cenário, existe um apagamento de questões centrais de discussão da formação de um caráter holístico do educando que segundo a autora

> [...]rompendo com uma ideia de currículo que privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, bem como promove uma educação que acolhe e reconheça os sujeitos em suas singularidades e diversidades. Assim, apresenta algumas dimensões de competências socioemocionais[...] (GIGANTE, 2021, p. 120)

Nesse momento nós não só deslocamos a discussão de uma formação permanente quando defendemos para a docência, mas o caráter padronizador das interferências formativas de todos os indivíduos submetidos ao processo tanto de trabalho quanto de formação prevista com a BNCC.

Segundo a leitura da autora, a base de 2017 configura elementos que apontam para um conglomerado empresarial que se expande no campo educacional com a produção de materiais didáticos e venda de subsídio da educação básica, o que se configura como um movimento de interesse privatista no setor público. (GIGANTE, 2021).

É nesse cenário que a BNCC, contrariando todos os enfoques nos direitos sociais e humanos que a Constituição Federal de 1988 prevê, apesar de observarmos tendências neoliberais e, às vezes, conservadoras em sua construção, vai ao encontro das questões educacionais e do direito com relação à valorização dos profissionais do ensino, bem como à autonomia universitária.

Há interstícios na produção do currículo, desenvolvendo grande controvérsia entre a permissão da construção de um plano que direcione as atividades curriculares na sala de aula e a centralização restrita do que deve ou não ser trabalhado em uma disciplina que se relaciona com as brechas e as adaptações da lei.

Recorremos à Stephen Ball, pois com sua leitura é possível compreender o porquê do texto da BNCC comportar o campo de disputa presente no contexto de influência de sua concepção. Quando pensamos em políticas educacionais, Ball (2011) nos ajuda a contextualização como ela foi se delineando, denominando abordagem do ciclo de políticas. Nesse sentido, o autor aponta para os cinco contextos de sua produção: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos efeitos e resultados e o contexto da reformulação da lei. O autor defende que, num primeiro momento, o contexto de influência é marcado pela arena de lutas e os debates entre grupos para consolidar o que será determinado na lei. Esse processo se

manifesta na produção do texto legal, no contexto da produção do texto, no qual podemos observar as ambiguidades presentes em sua escrita, possibilitando brechas e adaptações dos documentos legais. Contudo, o autor não aponta a lei como um processo prescritivo e de atuação, como podemos observar na BNCC.

Outro fator preocupante vai reverberar na prática, aponta o autor, em seu terceiro contexto da formulação do ciclo de políticas, o contexto da prática. Esse guia nos ajuda a entender o que está por trás da questão da importância dos conteúdos a serem trabalhados. Eles são tomados como a verdade do conhecimento no sistema capitalista e, para se manter assim, ele deve eleger o que pode ser atribuído por verdadeiro e o que deve ser deslegitimado nas relações de poder.

Esse momento vai configurar um esquema de controle à medida que a determinação de conteúdos especificados e condensados estruturará um modelo panóptico, por meio de tabulações, enumerações e classificação do conteúdo eleito a ser passado. Nesse panorama, à docência não mais se constitui como construção, pois engessa o processo de aprendizagem no modelo *input-output* (entrada e saída), retirando a autonomia docente. Entretanto, não se trata apenas de uma estrutura de conteúdos e eleição de como deve ser trabalhado cada componente curricular. A mudança começa a operar em um documento que amarra os conteúdos e a formação. Esse aspecto deve ser compreendido um pouco mais a fundo.

BNC - FORMAÇÃO UM MODELO PRESCRITIVO DE FORMAÇÃO

A história nos ajuda a compreender as nuances políticas até chegarmos à LDBEN (Lei nº 9.394/96), que representou uma série de cisões com o processo educativo anterior, como, por exemplo, substituiu escola única, na qual o Ensino Médio era fundido ao

ensino técnico, criando uma separação entre os dois; ou substituição da magistérios de nível médio com a exigência de um curso de nível superior. Transformou a perspectiva meramente filosófica da educação em perspectiva epistemológica ampla e plural, considerando as relações sociais do ensino e do educando.

Com a recolocação da pessoa, Paul Ricoeur também coloca suas vozes e as histórias em evidência. Esse ponto na formação docente, pelo panorama apresentado, vai se consolidando cada vez mais através do processo democrático. Olhar sob o viés do professor é observar os aspectos sociais no qual está inserido.

De modo geral, a tentativa de democratização do ensino se fez presente nos documentos até então apresentados nas políticas públicas, uma vez que modelos disciplinares de formação dos indivíduos entram na esfera pública. Esse processo que se inicia agora tem o objetivo de reverter os movimentos sociais disseminados que avançavam e, mais fortemente, detêm a esperança de proteger um procedimento de reescrever a história utilizando a educação como meio.

Desse modo, os processos atuais interligando a BNCC e a BNC-Formação caminham por teorias educativas arcaicas e já conhecidas na história brasileira, mais especificamente na Ditadura Civil-Militar de 1964, ao tomar a educação com viés funcionalista. Sendo assim, foi possível consolidar o capitalismo industrial no Brasil, através do conservadorismo militar impondo à educação o objetivo de adequação às exigências da sociedade industrial e tecnológica (ARANHA, 2006, p. 315).

O cenário educacional que a BNC-Formação aponta que retrocedemos no que confere a compreensão de formação de forma alargada como prevista na legislação anterior. Esse momento, se dá pela ação promovida pela resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada". Este parecer possibilita o entendi-

mento de que a formação continuada docente caminha em direção ao movimento processual da formação. A resolução não restringe a formação docente ao sentido único de realização de um currículo. Nesse documento previa-se que o caminho adotado seria de colaboração entre a formação inicial, a formação no *lócus*, de exercício da função, e na colaboração entre as redes de ensino em diálogo com a Universidade e as pesquisas no campo.

O que o movimento previsto pela BNC-Formação mostrasse atrasado, em comparação com o avanço epistemológico, no campo da formação docente, e na compreensão sobre o viés democrático envereda por nuances que são segregadores. Aliás, ele aponta o caminho adotado nas décadas de 1960 e 1970 como apresentado por Ivor Goodson (2004) em um modelo prescrito de currículo no qual os docentes foram silenciados e tidos como meros aplicadores dos conteúdos escolares.

Para Goodson, o processo escolarização se ampliou com os estudos da escola de Chicago e a introjeção dos debates da antropologia e da sociologia. Em seguida, os professores passam a ser o centro das discussões na década de 60 por tomar a profissão como uma dimensão apenas formal e de aplicabilidade do conteúdo. A educação é propositada como uma ação mecânica. Na década seguinte, eles passam de aplicadores de conteúdo para os "vilões". Nesse ponto os docentes são deslocadas da sua figura de detentor do saber e passam a ser vistos como aqueles que sem o conteúdo o ensino está precário e assim o foco passa a ser apenas nos educandos.

É na década de 1980, após um longo hiato sobre a formação dos professores através de suas perspectivas, que voltam os estudos sobre a formação atrelada à vida dos docente. Esse caminho eclode no mundo, no Brasil, temos o fortalecimento com o processo de redemocratização e os estudos Freirianos. Goodson descreve que os estudos de história de vida se inserem nessa efervescência. Assim, temos um caminho mundial que vê na docência a voz e a experiência docente como o motriz novas panoramas de avanço.

O panorama anterior apresenta uma ascendência dos estudos sobre a formação para um caráter narrativo e (auto)biográfico. Em contrapartida a Base Nacional Comum para professores (BNC-Formação), na resolução CNE/CP nº 2, homologada em 20 de dezembro de 2019, configura-se como uma política para a formação inicial e continuada de professores estática e não dialética, retornando à polarização da formação como descrito por Goodson nas décadas de 1960 e 1970. Tanto a BNCC quanto a BNC-Formação estabelecem os encaminhamentos que devem ser adotados para a formação de docentes e como direcionar o conteúdo, incidindo diretamente na ação com os estudantes por estipular detalhadamente a dinâmica da aula.

Junto com a homologação da Resolução, foi emitido o parecer CNE/CP nº 2, de 2019, nomeado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*; esse documento condiciona a formação dos docentes ligados diretamente ao processo de ensino, desvinculado da concepção de ensino-aprendizagem e relação com o corpo e com o cotidiano escolar.

A redação do documento aponta o seguinte sentido da BNC-Formação:

> A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica.
>
> Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes,

> visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. Desse modo, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (BRASIL, 2019b, s/p.).

No decorrer de ambos os documentos, o discurso aponta uma ligação entre a BNCC, para a educação básica, como começa a ser nomeada, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como se as brechas da legislação indicassem a necessidade de um fundamento equalizador dos conteúdos, além de apontar isso como uma demanda da sociedade civil. Esses dois aspectos vão apresentando uma tessitura, por ações incisivas, da forma que os docentes vão adotar.

Os artigos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresentam a perspectiva de formação dos alunos, na qual os docentes devem desenvolver competências e habilidade específicas para o trabalho, reiterando um discurso estimulado por um grupo hegemônico, em especial, o Art 8º, inciso XIII, que corresponde à:

> XIII - Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demostrem evidências de melhoria na qualidade da formação (BRASIL, 2019b, p. 4).

Nesse sentido, amarra a formação por meio de um processo de controle dos conteúdos trabalhados nas licenciaturas, através de portfólios e práticas orientadas por um professor da comunidade escolar e submetido a ele, além de propor técnicas e modelos a serem aplicados pelas instituições de Ensino Superior (IES). Outro ponto importante a ser destacado é a marca do fator das mídias educativas, ampliando a carga horária para modalidades de ensino a distância.

Sobre a formação de professores, cabe-nos ressaltar os desafios presentes no cenário brasileiro. Os vários pareceres foram homologados com a finalidade de redirecionar a forma como deveria ser construída a formação de professores a partir da BNCC.

Ao incorporar o direcionamento da formação através da LDBEN, o Estado, responsável pela viabilidade da oferta da educação em seu caráter objetivo e subjetivo, desenvolve o papel de orientador do direcionamento da formação. O fator presente na BNC da formação inicial de docente coloca questões que tangem à ordem da padronização dos corpos dos discentes, além de ambicionar o controle da prática, em seu sentido estrito, da atividade docente. Esses dois documentos trazem encaminhamentos que legitimam uma formação ampla e dinâmica, ligada ao processo de formação do profissional de forma ampla, dialogando com o campo científico.

Quando apontamos a discrepância entre o documento de 2015 e a BNC-Formação dialogamos no entendimento do diálogo que existia entre a resolução anterior e a prevista para a aplicação na formação docente, como pode ser observada a seguir:

> Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada. (BRASIL, 2015, p. 5)

Ao ser comparado com os artigos 6 e 7 da resolução nº 2 da BNC-Formação (2019b, p. 3- 4) que atrelam formação as competências da BNCC. Que repete em vários trechos a compreensão de que a formação deve ser direcionada pela BNCC. Por mais que os aspectos da autonomia, diálogo com os campos científicos e suas consolidações, e ampliação de

redes colaborativas e de trocas, como podem ser atendidos tendo em vista que os próprios campos se colocam contra a implementação da proposta? Em outro momento histórico esse processo já foi vivenciado.

A nota de esclarecimento de 19 de setembro de 2022 resume a BNC-Formação da seguinte forma (BRASIL, 2022, p. 1):

> Considerando que o CNE, ao instituir a Resolução CNE/CP nº 2/2019, o fez em continuidade à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na perspectiva de aperfeiçoar o processo de formação docente, baseado em competências, diversidade nas pedagogias de aprendizado, ampliação da aproximação ao campo profissional, especialmente junto às escolas de Educação Básica, fortalecendo o contato da formação superior com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reordenando espaços institucionais que segmentavam a formação em áreas, trazendo novos sentidos e desafios ao processo avaliativo, principalmente dos egressos, ampliando as atividades práticas, como forma de oferta de objetos de conhecimento, baseando-se em contribuições de especialistas, literatura e evidências de boas práticas nacionais e internacionais;

O que aponta uma releitura dos movimentos de outrora no qual a docência é visto como segmentado e de necessário ordenamento e controle. É nesse desenho ultrapassado, que se anuncia como um novo regresso, que a formação permanente desafia. À medida que observamos os avanços nas temáticas de formação de professores que iniciam em 1980 e tem uma ampliação significativa a partir dos anos 2000, entendemos que a BNC-Formação atrelada às competências previstas nas resoluções de 2019 e aos conteúdos da BNCC não dão conta da amplitude da formação do sujeito que está em movimento.

APONTAMENTOS FINAIS: A DEFESA DE UM CAMINHO FORMATIVO PERMANENTE

A análise da BNCC e da Base Nacional de formação de professores caminha na contramão das propostas de uma educação plural, antirracista, comprometida com a diversidade e com a curiosidade epistemológica. Paulo Freire nos ajuda a pensar na prática docente como suleadores, perspectivando comungar com a história nacional e com as lutas defendidas pelos intelectuais da educação brasileira. Adotar o conceito de formação permanente é assumir uma postura suleadora da educação como defendido por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992), apresenta o desejo de que exista um processo próprio, sul-americano e condizente com nossa realidade.

Vislumbramos um futuro passado aterrador, do qual à docência não é vista como uma formação em comunhão com as demandas da existência humana e apaga as vozes individuais. A criação de uma separação dual entre uma perspectiva epistemológica ampla e plural e uma posição curricular conteudista, sem considerar as relações sociais do ensino e do educando.

De modo geral, a tentativa de democratização do ensino se fez presente nos documentos até então apresentados nas políticas públicas. Uma vez que modelos disciplinares de formação dos indivíduos entram na esfera pública, toda uma geração fica condicionada aos aparelhos e dispositivos de controle dos indivíduos.

Nóvoa aponta a noção de viragem paradigmática (2014), o momento na história da formação de professores em que a orientação do conjunta que sustenta a proposta de "padrão"/"modelo" vem a se transformar. No sentido que compreendo a formação dos docentes sob o prisma biográfico e autobiográfico, essa viragem de paradigma caminha para a consolidação do paradigma interpretativo, no qual a formação é o modo de compreender os inúmeros processos de aprendizagem, compreendendo-se como formação permanente e ao longo da vida.

O paradigma interpretativo, como base nos estudos de Ricoeur, apresenta a possibilidade de compreender que a vida pode ser narrada das maneiras mais variadas. Recentemente o autor desenvolveu um estudo no qual sinaliza a importância das pesquisas em histórias de vida e sua implicação para o processo de formação do pesquisador e para a mudança das práticas sociais.

Toda essa conjuntura apresenta novos (velhos) modelos para um tecnicismo militarista de teor neoliberal e perverso que estava escondido no imaginário. O que buscamos com a formação permanente em contraposição à BNC-Formação é a defesa das vozes dos sujeitos que fazem a escola. Esse caminho de *viverpesquisarnarrarformação* (BRAGANÇA, 2018, p. 67) é uma proposição de incorporação da vida, logo, entendemos um processo permanente que não pode ser prescrita em um currículo ou um modelo prescrito. Todo esse movimento só pode ser entendido quando escrito pelos atores sociais em cada realidade educacional.

NOTAS

[1] formação permanente. Tradução livre.

[2] Grupo interinstitucional de pesquisaformação Polifonia (UERJ/Unicamp), vinculado aos grupos Vozes da Educação (FFP/UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*: geral e do Brasil. 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: narrativas (auto)biográficas - trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÔAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.) *Pesquisa (Auto) biográfica:* diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1). 2018, p. 65-81.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 dez. 1996. p. 27.833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do Art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 9/09. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. *Diário Oficial* [da República Federal do Brasil], Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-10241-estudo-sobre-lei-pisosalarial&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2022.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; BORBA, Rodrigo Cerqueira do nascimento; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões CONSERVADORA NO BRASIL: INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando:* conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIGANTE, Camila. *A educação integral na base nacional comum curricular*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. 173 fl.

GOODSON, Ivor Frederick. *Currículo:* Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Developing life and work histories of teachers. Trad. Marina Fontenelle. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica:* teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 245-266.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010.

NÓVOA, ANTÓNIO. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (Orgs.) *O ofício de professor:* história, perspectivas e desafios internacionais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 217 – 233.

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010. P. 97-118

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,* n° 15, 1988. pp. 7- 39.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-açãoformação transdisciplinar. *Saude soc.,* Dez 2005, vol.14, no.3, p.102-110. ISSN 0104-1290.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação:* rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2003.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia**. Trad. org. Hilton Japiassu. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.