

## FORPIBID-RP E DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

*FORPIBID-RP and guidelines for basic education and teacher training*

*FORPIBID-RP y directrices para la educación básica y la formación docente*

Jaqueline Rabelo de Lima\*  
Frederico Jorge Saad Guirra\*\*  
Nilson de Souza Cardoso\*\*\*

---

[https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.179-192.](https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.179-192)

---

### **Resumo**

A partir do golpe jurídico-parlamentar-empresarial-midiático de 2016, tem-se início no Brasil uma série de retrocessos, que aprofundaram as diferenças sociais no país, atacando os direitos fundamentais da classe trabalhadora, por meio do desmantelamento de políticas públicas de Estado. Na esteira dessa ruptura democrática, no campo educacional, percebe-se uma intensificação de ataques às instituições, fazendo prevalecer o cumprimento de uma agenda que visa ao empresariamento da educação. A mudança da LDB para criar o “Novo Ensino Médio”, a aprovação da BNCC da Educação Básica e da BNC-Formação, materializam as intencionalidades e interesses de padronização, mercantilização e fragilização da Educação Pública e da política de Formação de professores(as). Tais políticas vão na contramão de uma formação emancipadora e transformadora e requerem, do setor educacional, uma união de forças de seus diversos setores para sua revogação e a retomada de um projeto de educação não mercantilizado.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Mercantilização; Formação de professores; Educação.

## Abstract

From the legal-parliamentary-business-media coup of 2016, a series of setbacks began in Brazil, which deepened the social differences in the country, attacking the fundamental rights of the working class, through the dismantling of public policies of the State. In the wake of this democratic rupture, in the educational field, one can see an intensification of attacks on institutions, making the fulfillment of an agenda that aims at entrepreneurship in education prevail. The change by the LDB to create the “New Secondary School”, the approval of the BNCC for Basic Education and the BNC-Formação, materialize the intentions and interests of standardization, commodification and weakening of Public Education and the teacher training policy. Such policies go against the grain of an emancipatory and transformative formation and require from the educational sector a union of forces from its various sectors for its repeal, and the resumption of a non-commodified education project.

**Keywords:** Basic Education; Commodification; Teacher training; Education.

## Resumen

A partir del golpe jurídico-parlamentario-empresarial-mediático de 2016, se inició en Brasil una serie de retrocesos, que profundizaron las diferencias sociales en el país, atacando los derechos fundamentales de la clase trabajadora, a través del desmantelamiento de las políticas públicas del Estado. A raíz de esta ruptura democrática, en el campo educativo se puede ver una intensificación de los ataques a las instituciones, haciendo prevalecer el cumplimiento de una agenda que apunta al emprendimiento en la educación. El cambio de la LDB para crear la “Nueva Escuela Secundaria”, la aprobación del BNCC para la Educación Básica y del BNC-Formação, materializan las intenciones e intereses de normalización, mercantilización y debilitamiento de la Educación Pública y de la política de formación docente. Tales políticas van a contrapelo de una formación emancipadora y transformadora y requieren del sector educativo una unión de fuerzas de sus diversos sectores para su derogación y la reanudación de un proyecto educativo no mercantilizado.

**Palabras clave:** Educación Básica; Mercantilización; Formación de Profesores; Educación.

---

## Introdução

*“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.*(FREIRE, 1984, p.89)

Ao dialogar com a ideia de Freire (1984), sobretudo depois vivenciar os efeitos do golpe jurídico-parlamentar em 2016 (HERMIDA; LIRA, 2018), entendemos as razões de sê-lo, em especial aos ataques à educação. Não se pode prever ou imaginar, qual seja

o sentimento ao resgatar a confiança, os sonhos e as utopias em razão do pleito eleitoral de 2022, com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o tempo necessário para que o Brasil possa se reconstruir do cenário de destruição deixado pelos quatro anos de governo, de índole fascista, de Jair Bolsonaro. O que é por certo afirmar é que vivemos um momento histórico de “terra arrasada”, de intensificação de atos golpistas contra a democracia, contra o resultado das eleições e contra a nossa Constituição.

O Brasil de Bolsonaro, se tornou o país da intolerância, do preconceito, da exaltação do patriarcado, da homofobia, do retorno ao mapa da fome, da gritante desigualdade social e da adoção de uma necropolítica. Está materializada pela precarização das condições de trabalho, pelos devastadores cortes orçamentários em áreas essenciais, como educação e saúde e pela manutenção de privilégios por parte de determinados grupos formados por detentores de grandes fortunas, incluindo aí os representantes religiosos que formam sua base eleitoral.

Porém, devemos ter sob o nosso horizonte a certeza de que o cenário acima descrito se materializou a partir da intitulada “Ponte Para o Futuro” do governo golpista de Michel Temer, que traria então à cena uma ruptura com o processo democrático brasileiro, por meio de uma série de contrarreformas, da instalação de um quadro de destruição dos direitos trabalhistas e de políticas públicas, visando ao desmonte do estado brasileiro, em atendimento aos anseios do grande capital. Nesse processo, a educação seria profundamente afetada, passando a cumprir um papel fundamental na composição da agenda ultraliberal, sendo a política educacional, vista sob a ótica do mercado financeiro, um lugar perfeito para a formação de mão de obra semiqualficada para o mercado de trabalho, vindo de encontro aos anseios de uma formação humanizadora, socialmente referenciada, e para todos. Em outras palavras, uma moeda a ser negociada em atendimento a uma agenda que tem como meta a mercadorização da educação.

A elaboração de políticas públicas também segue o mesmo tom, apresentando-se como um mero produto no processo de desmonte do estado brasileiro, em atendimento aos anseios de grandes corporações, das necessidades das oligarquias capitalistas nacionais e internacionais. Sob essa ótica, com a educação não seria diferente, está passando então a cumprir um papel determinante dentro da composição da agenda ultraliberal, sendo vista por outra ótica, sendo a política educacional gestada muito mais no ministério da economia (*vouchers*), do que propriamente no da educação, de olho no mercado financeiro, que veria na educação pública o local perfeito para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. atacar a educação pública, socialmente referenciada, é premissa fundamental para a sociedade que se pretende formar, aqui, em nosso caso, que vê a educação não como caminho para o crescimento social, mas como

mercadoria a ser negociada. E, para que a devastação seja completa, é preciso aviltar a constituição de 1988, o que não é tarefa nada difícil para o parlamento no qual o pêntano é movediçamente oscilante, basta um bom movimento negocial. (ANTUNES, 2016).

Nesse balcão de negócios, o capitalismo que modifica as tecnologias, a maneira de produzir, mas não o modo de produção, ou seja, a fonte da riqueza continua sendo a exploração do trabalho, materializando-se no expreso pela lei 13.415/17, na BNCC e nas DCN, ou seja na retomada dos anseios neoliberais da década de 90 para a educação brasileira, na formação de mão de obra servil, acrítica, dotada de qualificação técnica, meramente suficiente para assumir funções subalternizadas, na precarização do trabalho, incluindo aí o docente, comprometendo a formação inicial e continuada.

Sob essa ótica, o patrono da educação brasileira, o saudoso Paulo Freire, tão criticado e achincalhado pelo governo fascista que por hora habita o planalto e seus asseclas, principalmente pelos habitantes do campo de inferência ideológico do governo, pela disseminação de teorias de cunho marxistas nas escolas e pela ressurreição do espectro comunista, nos diz que não podemos “ser ingênuos em esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. (FREIRE, 1984, p. 89).

Na esteira dos fatos, e para efeitos deste estudo, a contrarreforma do ensino médio, instituída por meio da MP/746, hoje lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abriu caminho para uma série de retrocessos na educação brasileira, como a elaboração de uma BNCC que traz objetivos muito claros em seu texto: o alinhamento ao grande capital, por meio da elaboração de uma agenda cujo principal objetivo é o cumprimento dos interesses mercadológicos de grandes corporações internacionais, e ao alinhamento às políticas neoliberais de controle no trabalho docente tendo como objetivo as avaliações de larga escala como o Pisa.

Soma-se a esta a Resolução CNE/CP N° 2 de 2019, que definiu as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tal resolução dá continuidade aos constantes ataques promovidos pela Lei 13.415/2017, expressos pela BNCC, principalmente com relação à precarização do trabalho docente, também pautada na pedagogia construtivista, no desenvolvimento de competências e habilidades, e altamente comprometida com a utilização de recursos públicos pelo sistema privado dentro da educação pública (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2019). Tal pensamento, nos remete ao entendimento que cursos de licenciatura são descaracterizados por meio da

BNCF e das novas DCN, empobrecendo a formação de professores(as). Torna-se então perceptível que o atrelamento da BNCC com a DCN 02/2019 retira a autonomia do professor, das Instituições na elaboração de seus currículos, e determina o rumo do conhecimento, sempre visando ao desenvolvimento de competências e habilidades.

A elaboração de propostas curriculares nunca é esvaziada de intencionalidades, ao contrário, materializa os interesses de seu propositores, como apresentado no clássico livro *Currículo, território em disputa*, publicado em 2011 pelo professor Miguel Arroyo no qual o autor discute e analisa currículo de forma crítica demandando reflexões, muito atuais, tais como as implicações das políticas neoliberais na formação resultam que “os termos direito e educação, são reduzidos a termos como domínio de competências (...)” (ARROYO, 2011, p. 25).

Passada mais de uma década a afirmação de Arroyo não só nos parece atual como está materializada na Base Nacional Comum Curricular- BNCC aprovada em dois momentos distintos, em dezembro de 2017 na parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018, a parte referente ao ensino médio. Ambos documentos alicerçam-se na aquisição de habilidade de competências ao longo da Educação Básica, ideias replicadas também para a formação de professores por meio da Resolução 02/2019 que estabelece as diretrizes para cursos de formação de professores e professora, o que é anunciado já no Art. 2º, onde se lê “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica” e avança para a padronização e o estreitamento de concepções e fundamentos com o que consta no Art. 3º, que explicita “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes”.

Nessa Seara não podemos nos furtar a discussão sobre as alterações na Lei 13.415 de 16.2.2017 que alterou de forma significativa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB/1996 para permitir a implementação do chamado “Novo Ensino Médio”, que embora seja uma ação independente da BNCC está intrinsecamente ligada a esta. A atual reforma do Ensino Médio expressa as intencionalidades de uma formação esvaziada de conteúdos pautada no tecnicismo e na formação de sujeitos para a execução de tarefas mecânicas, demarcando dois modelos de Escola, uma voltada para a classe trabalhadora que, sob a ideia de “escolha de itinerários formativos” terá negado o acesso a conhecimentos essenciais para subsidiar discussões, reflexões e possibilidades de construção coletiva do modelo de sociedade que lhe interessa.

Por outra via, seguirá a classe socialmente favorecida com acesso a Escolas que dão aos estudantes todo o suporte, subsídio para seguirem como herdeiros da classe dominante, que propõe, implementa e segue sendo o maior beneficiário de reformas políticas como a do chamado “Novo ensino médio”. Como nos alertava Ferretti (2018, p. 1), logo após a aprovação da Lei 13.415/2017, é necessário considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela reforma”.

Considerando que todos esses pontos estão conectados e que o projeto de formação formatada de professores, desenhados pela Resolução 02/2019 não terá o efeito controlador desejado sem que os sujeitos sejam treinados numa perspectiva esvaziada de conteúdos e conceitos e sob a égide de um conformismo traduzido como resiliência e difundido ao longo de toda a educação básica a partir da aquisição das chamadas “competências emocionais” este texto objetiva discutir questões relacionadas a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino médio e a BNC-formação, apresentação como estes pontos estão intimamente imbricados, alimentam-se mutuamente e são, cada um, parte de um todo idealizado pelos setores que ambicionam controlar não só o sistema educacional brasileiro, mas direcionar ações sobre toda a nossa sociedade.

### **BNCF E BNCC - porque tudo está conectado**

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC da Educação Básica, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, em dois momentos, em dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP 2/2017 (BNCC Educação infantil e Ensino fundamental) e, em dezembro de 2018, pela Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BNCC Ensino Médio), dá sequência às contrarreformas no campo educacional. Todas as ações da contrarreforma educacional, a exemplo da Reforma do Ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017, intencionam a padronização da Educação com vista a implementação de uma formação tecnicista que atende às demandas de mercado.

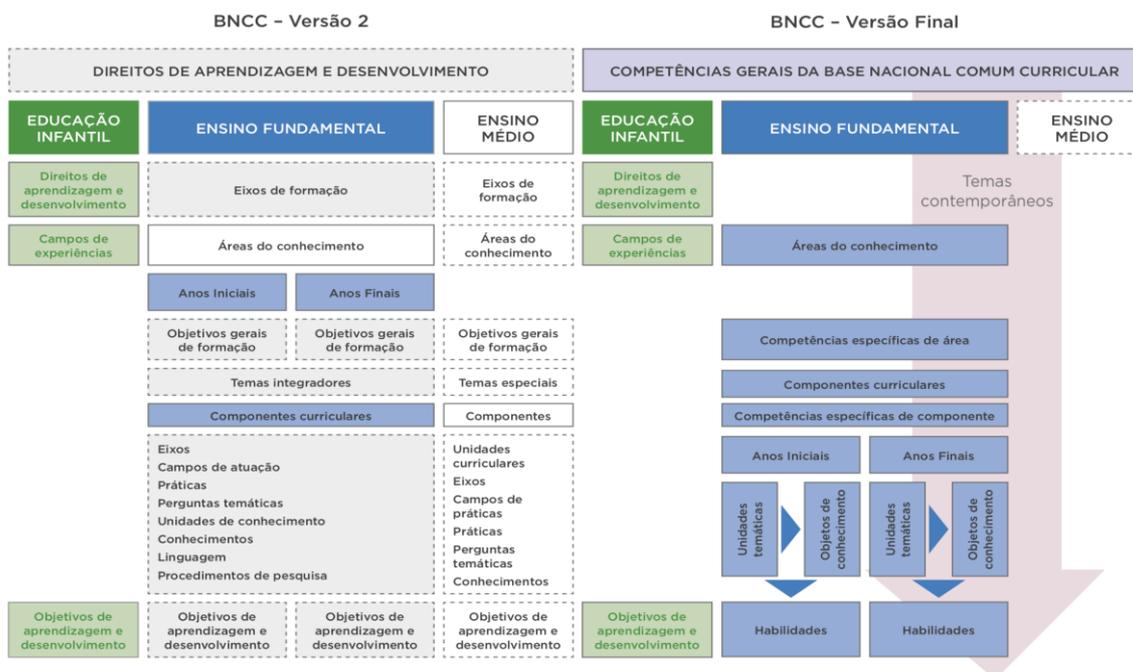
Referências a fixação de conteúdos mínimos estão presentes da Constituição de 1988 e na LDB de 1996, contudo, em ambos os documentos, observa-se a referência a fixação de conteúdos comuns em todo o território nacional, de modo a reconhecer e valorizar o que é comum e regional (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Dourado (2013) acrescenta que existe grande diferença entre uma base comum nacional e a Base nacional comum curricular, de modo que a primeira trata do “estabelecimento de diretrizes

nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular” (DOURADO, 2013, p. 377).

Para situar nossa discussão, cabe-nos uma contextualização do que fora o processo de elaboração da BNCC da Educação básica, principalmente no que tange às significativas alterações no documento ocorridas após o golpe de 2016. Em 17 de junho de 2015, foi publicada a portaria do Ministério da Educação N. 592 que instituiu comissão de especialistas para a elaboração de proposta da base nacional comum curricular. Essa comissão trabalhou na elaboração do que foi nomeado como primeira versão da BNCC, disponibilizada em setembro do mesmo ano. Em 3 de maio de 2016, já no contexto do Golpe que destituiu por dois anos a presidenta eleita Dilma Rousseff, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada.

Essa versão era estruturada em torno dos objetivos de aprendizagem, como pode ser evidenciado na figura 01, abaixo. Inicialmente, a versão estava disponível no site do MEC, mas quando este texto estava sendo produzido já não podia ser encontrado no sítio original, sendo localizado em outros artigos produzidos à época, a exemplo do texto de Mittitier e Lourençon (2017).

**Figura 1:** Comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final - Brasil, 2017



Fonte: Mittitier e Lourençon (2017).

Como pode se observar na Figura 1, na versão final, a Base Nacional Comum Curricular foi organizada a partir do conceito de competências e habilidades, que segundo o documento “consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018).

Como destacado por Macedo (2019), o conceito de competência só foi utilizado após a publicação da segunda versão da BNCC. A autora discute os diferentes conceitos para competências, enfatizando, contudo, a estreita associação de um documento curricular baseado em competências com o atendimento aos interesses da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a demanda por padronização e possibilidades de avaliação em larga escala, principalmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

A análise da parte do documento dedicada ao componente de Ciências da Natureza, publicado, em sua versão final, em 2018, permite evidenciar o caráter tecnicista aplicado à aquisição das competências, o que está materializado na utilização recorrente de verbos associados ao praticismo, na parte do documento referente ao Ensino Fundamental aparecem, em ordem decrescente de frequência os seguintes verbos: Identificar, Discutir, Comparar, Descrever e Associar. Para o Ensino Médio temos: Analisar, Avaliar, Prever, Elaborar e Interpretar como as ações mais recorrentes. Em ambos os documentos estão ausentes, por exemplo, o verbo refletir. O verbo analisar, embora apareça como processo cognitivo do Ensino médio, só foi citado duas vezes

Na BNCC, competência é definida como 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 (BRASIL, p. 08) e nesse ponto destacamos as chamadas habilidades socioemocionais que têm sido implementadas numa concepção de aceitação e resiliência, na perspectiva de “doutrinação” para aceitação do que está posto e conformismo com o que a sociedade pode, “gentilmente” ceder, uma verdadeira distopia. Como aponta Ferrati (2018)

(...) do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (PERRATI, 2028, p. 34).

Cabe-nos ainda a reflexão sobre a significação da implementação das chamadas competências socioemocionais, que tem grande centralidade na organização curricular a partir da BNCC, em detrimento a uma sólida formação baseada em conhecimentos historicamente produzidos e discutidos ao longo do Ensino Médio, e que conforme nos alerta Lima et al (2021) se coadunam "Nessa perspectiva, uma formação limitada, esvaziada é o terreno fértil para o alcance de uma felicidade inebriada por interesses financeiros, contemplando a todas e a todos, quem oprime e quem é oprimido". (LIMA et al, 2022, p. 177).

Na esteira dos ataques à Educação, foi aprovada em dezembro de 2019 a Resolução CNE/CP N. 02/2019 que define as diretrizes nacionais para Formação de Professores(as) e estabelece BNC-Formação. Assim como ocorre na BNCC, a BNC-F foi elaborada com base em competências, numa perspectiva estreita de docência, carente de concepções e princípios que comprometem a formação integral dos estudantes e a autonomia de docentes e IES, estando, portanto, altamente alinhada aos interesses de padronização da Educação.

Pautada em três eixos que pretendem regular a formação inicial e continuada de professores(as) da Escola Básica – o do conhecimento, o da prática e do engajamento profissional, a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, teria como objetivos o aprimoramento do ensino oferecido na Escola Básica e a valorização da docência. Definidas e estabelecidas por meio da Resolução CNE/CP N°2 de 2019, as DCN e a BCN-Formação “têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n° 2/2017 e CNE/CP n° 4/2018” (Resolução n° 2/2019, parágrafo único, p.2), colocando em xeque o documento regulador dos cursos de formação docente, tal é a intensidade da associação estabelecida entre BNC-Formação e BNCC da Escola Básica realizada na proposta.

O vínculo estreito que a Resolução CNE/CP n° 2/2019 estabelece entre as duas Bases, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências para a Escola Básica, motiva a padronização dos currículos e a prescrição de procedimentos e metodologias, revelando o reducionismo inerente a essa Resolução (Art. 12, 13 e 15). Um documento regulador de formação docente, que limita o licenciando ao que está posto em outro documento e reveste seu engajamento profissional de poder e autonomia, distancia-se da valorização da docência. A valorização do professor, ainda que pareça ocorrer, não está assegurada na Resolução n° 2/2019; em seu lugar, desvela-se a responsabilização solitária do docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 baseia-se em um único documento: a BNCC – colocando-o como modelar, como único parâmetro, como preceito para a atividade docente. Apresenta como um princípio da formação de professores a valorização da profissão docente, mas concebe o(a) professor(a) como um(a) cumpridor(a) de tarefas, como um(a) executor(a) de atividades, sem posicionamento crítico. O documento ignora a pluralidade de ideias, a reflexão e o debate – fundamentais para a construção de uma autonomia profissional – e vem de encontro ao trabalho que se tem procurado desenvolver nos cursos de licenciaturas. Um exemplo da imposição e controle está explicitada no §4º do Art. 15, da referida resolução

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo. (BRASIL, 2019).

A escolha lexical empregada no documento explicita o seu caráter impositivo e enfatiza o controle, a execução de tarefas e de avaliações, característicos de uma formação tecnocrata, o que pode ser comprovado pelo número de ocorrências entre parênteses de determinados verbos/substantivos, a saber: Aplicar (5) / Aplicação (5), Avaliar (4) / Avaliação (18), Dominar (7) / Domínio (6), Reconhecer (7) / Reconhecimento (6), em contraste com a baixa ocorrência de verbos/substantivos/adjetivos relacionados ao viés crítico-reflexivo: Refletir (2) / Reflexão (0), Criticar (0) / Crítica (4) / crítico (1). Soma-se a isto a alta frequência daqueles que impõem ao/à professor(a) a responsabilidade pela autoformação e por resultados: Comprometer-se (8) / Comprometimento (2) / Compromisso (7), Responsabilidade (6) / Responsável (2), instituindo, por meio de uma ilusória noção de autonomia, o professor como único dirigente responsável pelo processo, e ignorando todos os outros atores e fatores que incidem nessas interlocuções.

A publicação, em 06 de junho de 2022 de nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP 02/2019, assinada pela então presidente do Conselho Nacional de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, elaborada do modo autocrático, é o ilustrativo do autoritarismo de quem conduz o órgão responsável pelas diretrizes das políticas educacionais no País, e reflete o *modus operandi* que vem impondo medidas desde o golpe jurídico-parlamentar-empresarial-midiático, impetrado em 2016, ao recusar-se ao diálogo com os setores educacionais. O mau passo na história do Brasil alicerçou a promulgação de um conjunto de contrarreformas que permitiram retomar ideários tecnicistas, pragmáticos e reducionista na formação de professoras(es), tencionando para reformulação curricular dos cursos de licenciatura, tendo como circunscrição os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Assim, limitando a formação docente a um conjunto de destrezas em torno de habilidades e competências para educação básica, somados a dissociação de formação inicial e continuada, o silenciamento do acúmulo teórico-prático produzido no País, a descaracterização dos cursos de pedagogia e o esvaziamento de conhecimentos e fundamentos necessários para uma sólida formação docente. As "novas" Bases são o requestrar da Pedagogia das Competências que ascenderam ao cenário educacional junto com as políticas neoliberais dos anos 90, a inovação atual é o peso da legalidade, do que antes era apenas "parâmetro", hoje lei, com viés autoritário. O esperar por um novo cenário político revela-se aberto à retomada de práticas de liberdade na formação de professoras e professores.

### **Caminhos possíveis**

A recente aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação- CNE N.28/2022, publicado no Diário oficial em 17 de fevereiro de 2023 que alterou novamente o parágrafo único do artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), expandindo o prazo limite de 3 (três) para 5 (cinco) anos para que as Instituições de Educação Superior (IES) que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, possam se adequar às competências profissionais docentes previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2019, ratifica a resistência que a referida resolução tem encontrado no âmbito acadêmico. Professores(as), pesquisadores e associações a exemplo da Associação Nacional de pela formação dos profissionais da Educação - Anfope, tem atuado diuturnamente para a revogação da Resolução CNE/CP 02/2019, apresentando como uma das estratégias de resistência a não implementação dessa DCN nos cursos das IES públicas brasileiras.

O Forpibid-rp se posiciona contrário ao que preconiza a BNC-F, assim tem se manifestado em documentos assinado em conjunto com outras entidades, em seus informes e moções<sup>1</sup>, ressaltando os limites impostos e os retrocessos que implicam à

---

<sup>1</sup> Exemplo dessas manifestações, a moção aprovada na Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE de 2022, traz em seus escritos o reclamo por uma prática de liberdade, face o encarceramento à BNCC, imposto pela BNC-F. Leia a moção em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/07/ANPED-e-FORPIBID-RP-MOC%CC%A7A%CC%83O.pdf> Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

formação de professoras(es). Tal postura reside não só nos óbvios entraves das últimas diretrizes, mas, sobretudo, pelo modelo formativo que baliza as ações do Pibid, o qual divide com o Residência Pedagógica, o seu *design* pedagógico (SILVEIRA, 2017).

O trabalho colaborativo, em parceria que realizam ‘professora(a) formador(a)’ (docente do curso de licenciatura) e ‘supervisor(a)’ (professor(a) da educação básica), ao aproximar universidade-escola, ao trazer o cotidiano escolar para “dentro” da formação de licenciandos, como ressalta Nóvoa (2009), é a concepção de formação que tem permitido ampliar a compreensão que é ser docente, o que tem promovido identidade com a docência e com a escola, notadamente, a pública. A tríade coformação-integração de espaços formativos-licenciandas(os) é o modelo profícuo que permite repensar a formação de professoras(es) com seus pares e nos seus locais, fazeres e cotidianos, que por excelência envolve o que se passa na escola.

Não reconhecemos outro caminho possível que não a revogação de todas as contra reformas implementadas desde o golpe jurídico-parlamentar-empresarial-midiático, impetrado em 2016, desde aquelas que fazem o Estado agonizar para atender o famigerado teto de gastos impostos pela Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que Alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, até aquelas que impuseram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9394/1996 alterando-a para incluir o chamado “Novo Ensino Médio”, e dos três “presentes de Natal” recebidos em dezembro de 2017, 2018 e 2019, verdadeiros “presentes de grego”, quais sejam a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental- BNCC-EF (2017), BNCC-EM (2018) e BNC-Formação (2019). Seguiram-se a partir daí dois terríveis anos de pandemia que impôs a todos e todas a adoção de medidas de autocuidado, distanciamento social e, em certa medida, arrefeceu as lutas. Agora, passada a fase aguda dessa terrível crise humanitária, e com a eleição de um novo governo, numa perspectiva progressista e de retomada de avanços, dizemos em uníssono: Revogação Já!

## Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 23 fev.2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&categoryslug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&categoryslug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em 23 ev.2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 fev.2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018. 142p.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, 2013.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 783-803, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p.779-794, jul.-set. 2018.

LIMA, Jaqueline Rabelo de; EVARISTO, Pedro Wagner Rabelo; CARDOSO, Nilson de Souza; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A distopia no currículo escolar: as competências socioemocionais na BNCC. In: DUSO, Leandro; SANTOS, Sandro Prado; ODA, Welton Yudi; OLIVEIRA, Mário César Amorim de. (Org.). **Itinerários de Resistência: Pluralidade e Laicidade no Ensino de Biologia**. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2022, v. único, p. 169-182.

MITTITIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. Interdisciplinaridade na BNCC: quais perspectivas. **VI SEMATED-Semana de Matemática e Educação: Tendências em Educação Matemática**. Araraquara, São Paulo: Comunicação Científica, 2017.

NOVOA, Antônio S. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Revista Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 3, p. 50-62, 2017.

\*\*\*

Recebido em: 07/03/2023.  
Aprovado em: 20/03/2023.

**\*Jaqueline Rabelo de Lima** é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Crateús-CE. Possui estágio pós-doutoral em Educação, Mestrado e Doutorado em Biotecnologia. Docente no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio).

E-mail: [jaqueline.lima@uece.br](mailto:jaqueline.lima@uece.br)

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7135858088547030>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9840-8148>

**\*\*Frederico Jorge Saad Guirra** é Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), lotado no ICBS/Curso de Educação Física do Campus Araguaia/UFMT. Possui Mestrado e Doutorado em Educação Física e Sociedade.

E-mail: [fredguirra@uol.com.br](mailto:fredguirra@uol.com.br)

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1529623142626012>

**\*\*\*Nilson de Souza Cardoso** é Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará. Doutor e Mestre em Educação (PPGE/UECE), docente no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio) e na Faculdade de Educação de Crateús, Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: [nilson.cardoso@uece.br](mailto:nilson.cardoso@uece.br)

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9032036886876479>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3214-8942>

\*\*\*\*\*