

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marcos Antonio Campelo Lopes¹

Angélica da Fontoura Garcia Silva²

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na política de formação de professores no Brasil. Fundamenta-se na abordagem crítico-dialética, por considerar a realidade como totalidade concreta, superando a aparência dos fenômenos. Consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a BNCC e o campo da formação de professores. Aponta como resultados que a BNCC se constitui em um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço e materialidade na educação, que a padronização curricular aponta para os interesses do mercado, excluindo a diversidade e as minorias sociais, as competências têm como foco o mercado e o processo de flexibilização preconizam a individualização do trabalho docente, bem como o rebaixamento da formação dos trabalhadores da educação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Formação de Professores. Precarização do trabalho.

THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE (BNCC) AND THE IMPACTS ON TEACHER EDUCATION

¹Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade Norte do Paraná – Unopar. Graduando em Educação Física Licenciatura pela Universidade Norte do Paraná. Pesquisador do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade Norte do Paraná – Unopar.

²Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Abstract

The objective of the article is to analyze a Common National Base for this Curriculum (BNCC) and its consequences on the teacher education policy in Brazil. It is based on the critical-dialectical approach, considering reality as a concrete total, surpassing the appearance of phenomena. It consists of a bibliographic research on the BNCC and the field of teacher education. It points out as results that a BNCC constitutes a legal support that capital finds for its advancement and materiality in education, that a curricular standardization points to the interests of the market, excluding diversity and social minorities, the competences are focused on the market and the flexibilization process advocate the individualization of teaching work, as well as lowering the training of education workers.

Keywords: Common National Curriculum Base. Teacher training. Precariousness of work.

Introdução

O objeto de estudo deste artigo é apresentar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na política de formação de professores no Brasil. Trata-se de um debate contemporâneo que ganha espaço na agenda da formação de professores, no currículo, nas políticas públicas no Brasil mediante a aprovação da BNCC pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 e pela Resolução CNE/CP nº 2, DE 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

A pergunta problema que norteou esta escrituração se configura em: quais as implicações da BNCC na formação de professores no Brasil? Nessa direção, o objetivo é analisar a BNCC e suas implicações para o campo da formação de professores, problematizando as políticas de formação de professores no Brasil e apresentando o posicionamento da Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE) enquanto resistência na defesa crítica para este campo. Metodologicamente, fundamenta-se na abordagem crítico-dialética por

meio de uma pesquisa bibliográfica, por considerar a realidade como totalidade concreta, superando a aparência dos fenômenos.

Posto isso, o objeto de estudo deste artigo apresenta aspectos que impactam no campo não somente da formação, mas do trabalho docente, aqueles que impactam no campo da subjetividade docente, na autonomia docente enquanto um intelectual da educação, nos processos de trabalho dentre os quais destacamos a jornada e condições de trabalho, no espectro das políticas públicas que regulam a formação e o trabalho docente.

A BNCC e suas implicações para o campo da formação de professores

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA et al, 2017, p. 108).

Esse modelo de organização curricular está relacionado à regulação e ao controle da prática escolar que se revela a partir intensificação da avaliação do processo ensino aprendizagem e supervalorização das competências e habilidades, o que implica em maior responsabilização dos professores pelos resultados em testes avaliativos oficiais, modificação da grade curricular dos cursos de formação

de professores, trazendo sérias repercussões sobre o trabalho docente. Isso implicaria não somente em novas exigências, mas na modificação do modus operandi das políticas de formação docente brasileiras (COSTA, et al. 2019).

Uma vez que de acordo com a Lei nº 13. 415/ 2017 da reforma do Ensino Médio que muda dispositivos da LDB expõe no art. 44, § 3º que os processos seletivos das instituições de ensino superior deverão considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. E no § 8º orienta que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, é importante verificar quais as implicações da BNCC para o campo da formação de professores, como veremos a seguir (COSTA et al., 2019).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada e regulamentada pela Resolução nº 2 do CNE em 2017 e do Ensino Médio pela Resolução nº 4 de 2018, instituindo mudanças em um conjunto da legislação educacional. Deve-se ressaltar que a intenção de construção de uma BNCC não é nova, pois a Constituição Federal de 1988 já previa no artigo 2010 que para o Ensino Fundamental deveriam ser fixados conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Depreende-se que a BNCC é uma política pública de Estado prevista constitucionalmente e a partir de sua criação, os sistemas de ensino têm uma Base Nacional Comum Curricular. Para mudar o seu conteúdo é somente por Emenda Constitucional, o que vai depender das correlações de forças na sociedade. Aqui cabe uma distinção entre BNCC e o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois a mesma tem peso de Lei, é obrigatória, e os PCNs não tinham esse caráter legal. Embora, consideramos também os limites dos PCNs mediante a intenção de uniformização de conteúdo sem diálogo profundo e concreto com as diversidades encontradas em todo Brasil (COSTA et al., 2019).

Devem-se destacar as especificidades entre a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e BNCC do Ensino Médio. Na primeira as mudanças são evidenciadas mais no que tange ao conteúdo do currículo de acordo com as áreas de conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso) e seus componentes curriculares, o Ensino Fundamental continua sendo de nove anos. Já na BNCC do Ensino Médio como estar totalmente interligada a Lei nº 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio, traz mudanças na questão do conteúdo do currículo e na estrutura organizacional curricular dessa etapa de ensino, uma vez que introduz entre outros os itinerários formativos, bem como prever o aumento na carga horária e a introdução de percentuais de ensino a distância.

É preciso enfatizar que a BNCC é um documento orientador para os sistemas de ensino organizarem e construírem suas propostas curriculares, ou seja, a BNCC é currículo, mas não é o currículo, aos menos não deve ser. É preciso fazer essa distinção, no sentido de esclarecer, pois em muitas redes de ensino estaduais e municipais, os gestores vêm tomando a BNCC, como único documento curricular, que só precisa ser transposto tal qual como se apresenta, sem a preocupação de construírem propostas curriculares considerando de forma consistente que a BNCC representa 60% do currículo, e, que a parte diversificada de 40% pode representar o grau de autonomia dos sistemas e docentes no âmbito da escola.

Aqui destacamos manifestações de diversas entidades científicas que apontaram críticas e resistências à BNCC, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Brasileira de Currículo (ABdC), e outras entidades, movimentos sociais, sindicatos dos trabalhadores da educação em todo país, que demarcaram posição política contra o processo de uniformização do

currículo, a racionalidade técnico-burocrática, num contexto neoconservador em que se encontra o Brasil (COSTA et al., 2019).

Para Costa, Souza e Cabral (2018) o campo da formação de professores recebe uma grande atenção e agenda mediante as políticas públicas, pois este está vinculado diretamente com o campo do trabalho na atual sociedade capitalista. O trabalho é uma categoria fundante da existência humana, promove possibilidades de sociabilidade humana, as quais contribuem para o desenvolvimento cultural, intelectual, social e psíquico do ser humano, por meio de uma perspectiva ontológica (MARX, 2013). Para Frigotto (2010, p. 02) o trabalho representa “a produção de todas as dimensões da vida humana” e por meio da dialética assume seu caráter ontológico, pois o homem realiza com o seu meio social.

Entretanto, na sociedade capitalista o trabalho recebe outra configuração, de trabalho alienado, precarizado, intensificado, estranhado. A forma que assume o trabalho até o presente dá-se sob a cisão da sociedade em classes sociais e da dominação e exploração do homem sobre o homem. No capitalismo, a forma dominante que assume o trabalho é de emprego, ou seja, da compra e venda da força física, psíquica e intelectual daqueles que são desprovidos da propriedade dos meios e instrumentos de produção. Uma mercadoria especial que os proprietários dos meios e instrumentos de produção compram e gerenciam de tal sorte que o dispêndio da mesma pelo trabalhador no processo produtivo pague o seu valor de mercado em forma de salário ou meios de subsistência e, além disso, produza um valor excedente ou mais-valia que é apropriado pelo comprador. O capital apropria-se privadamente também da ciência e tecnologia e as incorpora ao processo produtivo como trabalho vivo objetivado e que se tornam uma força contra o trabalhador e meio de ampliar o lucro mediante a sua superexploração (FRIGOTTO, 2010, p. 3).

Neste cenário capitalista, a educação é “um campo nevrálgico para as determinações do atual sistema. E o Estado passa a ser um relevante canal da

materialidade das políticas e práticas neoliberais” (COSTA, SOUZA, CABRAL, 2018, p. 2044), que aprofundam o processo de exploração sobre os/as trabalhadores (as) da educação.

A BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta. O excerto a seguir, retirado da Resolução CNE/CP nº 2/2017, caracteriza a concepção sobre os processos de trabalho e formação não somente do professor, mas também que tipo de formação se deseja alcançar com a BNCC.

As consequências para a formação e atuação dos professores se evidenciam, também na definição dos Itinerários Formativos que constituem os percursos de aprendizagem ofertados pelos sistemas de ensino que irão permitir aos estudantes que construam suas trajetórias de aprendizagem segundo a BNCC de acordo com seus interesses, pois os Itinerários pelas áreas de conhecimentos (I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas) a serem definidos pelos sistemas de ensino tende a reforçar a dualidade na educação, pois as redes públicas de ensino na sua maioria não têm estruturas adequadas para implementarem os itinerários na área de matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (COSTA et al., 2019).

No texto introdutório da BNCC é explícito que ela por si só não modificará o quadro de desigualdades em que se encontra a educação básica brasileira, mas trará implicações para o processo de formação docente tanto inicial quanto continuada, além de controlar o trabalho docente e normatizar a responsabilização docente quanto ao desempenho escolar quando fala em influenciar “as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da

Base” (BRASIL, 2018, p. 5). Ou seja, são alterações curriculares que impactarão diretamente nos cursos de formação de professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2018, p. 7) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Impactos da BNCC na formação docente

O processo de desintelectualização docente se configura na desvalorização do trabalhador docente enquanto um intelectual da educação. Este por sua vez devendo ser formado pelas Universidades, com condições dignas de estudo e trabalho para a formação docente. E retirar este direito aos trabalhadores da educação representa precarizar e rebaixar a formação docente (SHIROMA, 2003).

O Processo de meritocracia possui interface com o processo de responsabilização docente e está aliado à lógica liberal que trata de “igualdade de oportunidades e não de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383). Preconiza oferecer oportunidades, mas responsabilizando os sujeitos por seus resultados, onde o esforço individual é potencializado em detrimento das condições objetivas, justas e iguais, de trabalho e aprendizagem. Freitas (2012, p. 383) destaca que, no caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola. Teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

No Processo de privatização, a BNCC surge como mecanismo de avanço da relação público-privado para as empresas e grandes conglomerados do campo da educação por meio de elaboração de livros, periódicos organizados pela iniciativa privada; formações ofertadas pelas iniciativas privadas em parcerias com os estados e as prefeituras, a exemplo Instituto Natura, viabilizados pela “nova” (velha) arquitetura formativa prevista na BNCC, isto também representa o enraizamento da privatização da educação, a ausência do Estado enquanto financiador da educação pública, gratuita e laica.

Aos novos amparos regulatórios do ensino médio, os sistemas de ensino podem realizar parcerias com instituições privadas para oferecer 20% da carga horária a distância para o Ensino Médio diurno, até 30% do noturno e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) médio 80% sejam feitos a distância, o que vai contribuir com o rebaixamento da formação da classe trabalhadora, avanço da relação público-privada, fortalecendo assim a privatização da educação no país.

Para Freitas (2012), um elemento de destaque neste processo é a transferência da gestão pública, financiada pelo Estado para a iniciativa privada. Para o autor é necessário defender a bandeira da escola pública, “não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p.386). Os elementos apontados acima integram o processo de desenvolvimento das forças produtivas para o campo do trabalho e formação docente, e são influenciadas pelas correlações de forças sociais que agem nas definições e determinam quais políticas serão construídas e evidenciam a ação ou omissão do Estado (MULLER; SUREL, 2002).

Seguindo esse entendimento Leher e Motta (2012) expõem que as políticas educacionais neoliberais apregoam o afastamento do Estado na área da educação que deve ser autorregulada pelo mercado que por meio de processo formativo se orientam pela lógica metabólica do capital procurando imprimir nos estudantes as

virtudes do individualismo e da competitividade, isto é muito bem identificado na BNCC ao limitar-se em alcançar certas habilidades e competências.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais hegemônicas têm uma relação estreita com a proposta da BNCC, pois propõe competências para o mercado, flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, individualização do ato pedagógico, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de rankings, prêmios e castigos, educação compensatória elementar (ler, contar e escrever) para os chamados pobres (LEHER; MOTTA, 2012, p. 578).

A BNCC se constitui como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço na educação, e sua intenção de padronização curricular aos interesses do mercado, e excludente das diversidades e das minorias sociais. A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e em que tempo. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação. Tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das Universidades – em que as/os primeiras/os a serem atingidas/os são as/os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo – indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior (FONEC, 2018, p. 2).

Nessa intencionalidade de formar cidadãos como mão de obra qualificada de acordo com as exigências do mercado, as políticas de formação de professores adquirem centralidade, pois segundo Neves (2013) para o mercado o professor passa a ser visto como intelectual estratégico na disseminação da “nova pedagogia da hegemonia” construída pelos agentes do capital nos anos de 1990, 2000 em busca do consenso ideológico.

Assim, no discurso ideológico da busca pelo consenso ao capital os professores são chamados a participar como “intelectuais que, a partir de novas estratégias de repolitização da política, disseminam, em novo estágio, a nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2013, p. 7).

Sendo assim, as referências teóricas tradicionais em educação passam a ser vistas como obsoletas, pois no discurso dos ideólogos do capital é preciso “elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza” (MORAES, 2001, p. 4) para que a escola e os professores garantam o desenvolvimento de “competências” nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, de forma excludente uma vez que se exigem níveis diferenciados de qualificação, para uma parcela pequena é requerido maior domínio de conhecimento e por isso, tem acesso a cursos mais aprofundados e de melhor qualidade, que não dissociam teoria e prática. Mas, para a grande maioria dos seres humanos bastam as competências no sentido pragmático e utilitarista que permitem a “sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (MORAES, 2001, p. 5).

Nesse cenário, vem ocorrendo a falta de referência teórica na produção do conhecimento e na formação humana, em especial nos processos formativos docentes, levando ao que o autor denomina de Recuo da Teoria (MORAES, 2001, p. 6) nas políticas públicas de formação e pesquisas educacionais. O movimento do “fim da teoria” segundo Moraes (2001) prioriza a “eficiência e toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva e se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo”. Com um caráter praticista em que se apoia no saber fazer e caracteriza a teoria como perda de tempo nas ações formativas.

Assim, percebemos que os princípios da concepção hegemônica de formação docente estão presentes nos dispositivos legais da BNCC e se chocam com os

referências teóricas de formação humana emancipatória na perspectiva contra hegemônica. É uma perspectiva de formação de professor que se choca com a concepção de uma política de formação e de valorização docente que busca emancipação humana, a transformação social política, econômica e cultural no interesse da classe trabalhadora que vem sendo construída em movimentos contra hegemônicos pelos profissionais em educação desde anos 1980 organizados em coletivos como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A resistência da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) sobre a BNCC

Para Associação Nacional, na implantação da BNCC na realidade educacional brasileira, e em especial no contexto das escolas de educação básica, o Estado prefere desconsiderar todos os esforços que a entidade vem fazendo há vários anos na construção da Base Comum Nacional para orientar a formação docente no interior dos cursos das instituições públicas de ensino superior. Esta, construída pelos coletivos de profissionais, se ampara em princípios e eixos norteadores que visam uma perspectiva de formação mais ampla e não restrita à dimensão técnica para o domínio de competências pragmáticas que visam capacitar o professor a resolução de problemas imediatos da sala de aula.

A Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE é concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta concepção, que rompe com a ideia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas educacionais atuais e de regulação do trabalho, de caráter neoliberal, supõe a defesa da autonomia

universitária, no entendimento de que ‘a base comum nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras’ (ANFOPE, 19924, p. 14 apud FREITAS, 2003, p. 1118). Assim, este coletivo de profissionais reafirma os princípios da Base Comum Nacional que dão sustentação epistemológica e prática aos currículos dos cursos e visam desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar.

Considerações Finais

A Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes organismos multilaterais sendo um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que representa retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício a autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta (COSTA et al., 2019).

Para os defensores do capital o campo da formação de professores se faz necessário à adaptação das políticas aos padrões de sociabilidade neoliberal aos requisitos técnicos, ético, estéticos políticos e culturais do capitalismo neoliberal explícitos nos documentos dos organismos internacionais. As políticas de formação se materializam entre outros, por referenciais de diversificação das instituições formadoras, flexibilização e primazia do setor privado.

Portanto, enquanto alternativa de resistência, contra hegemônica, há a necessidade da construção de um projeto de formação docente emancipador, crítico, criativo e dialógico, que fortaleça o direito do trabalho e formação com dignas condições de exercer à docência no Brasil, com respeito ao trabalho dos docentes que enfrentam diversas complexidades no exercício da docência, que se evidencia

na desvalorização, na falta de infraestrutura, em péssimas condições de trabalho, em formação de pouca qualidade e desprovida de aprofundamento teórico, que em nada contribui para uma formação política do profissional da educação.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Processo de trabalho e processo de valorização. **A dialética do trabalho Escritos de MARX e ENGELS**. São Paulo: Expressão Popular, p. 31-58, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União.

DA ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 2018.

DOS SANTOS COSTA, Maria da Conceição; DE FARIAS, Maria Celeste Gomes; DE SOUZA, Michele Borges. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, n. 10, p. 91-120, 2019.

DOS SANTOS COSTA, Maria da Conceição; DE SOUZA, Michele Borges; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2041-2053, 2018.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **FONEC-CARTA MANIFESTO**, Brasília. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. **CALDART, Roseli Salete et al**, p. 578-587, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 89-118, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 63-90, 2012.

SOLANO, Esther et al. (Ed.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. Boitempo Editorial, 2018.