


---

## Reforma do Ensino Médio, BNCC, BNC-Formação e as alterações promovidas na formação e no trabalho docente

Ingrid David dos Santos<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/000-0002-6084-3654>

Eliane Cleide da Silva Czernisz<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4317-6052>

Silvia Alves dos Santos<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-0647-750X>

### Resumo

O texto objetiva refletir acerca das alterações curriculares promovidas pela reforma do Ensino Médio, implementação da BNCC e da BNC-Formação e suas repercussões na formação no trabalho docente. Para tanto se questiona: quais são as alterações promovidas pela reforma do Ensino Médio, implementação da BNCC e BNC-Formação na formação e no trabalho docente? Desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica e documental, indica como resultados que a BNCC é uma normativa central e articuladora da formação. Como conclusão, destaca o alinhamento da formação ao mercado, reiterando características formativas como flexibilidade, empreendedorismo, proatividade e pragmatismo.

*Palavras-chave:* Ensino Médio. BNCC. BNC-Formação. Trabalho Docente.

---

### High School Reform, BNCC, BNC-Training and the changes promoted in teacher training and work

### Abstract

The text addresses the curricular changes promoted by the High School reform, implementation of the BNCC and BNC-Formation, as well as teaching work. The objective is to reflect on the changes promoted in training and teaching work by the reform of Secondary Education, BNCC and BNC-Formation. Question: What are the changes promoted by the High School reform, implementation of the BNCC and BNC-Formation in training and teaching work? Based on bibliographical and documentary research, the results indicate that the BNCC is a central normative and articulator of training. In conclusion, it highlights the alignment of formation with the market, reiterating formation characteristics such as flexibility, entrepreneurship, proactivity and pragmatism.

*Keywords:* High School. BNCC. BNC-Formation. Teaching Work.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina, Londrina: [ingridavidsantos.id@gmail.com](mailto:ingridavidsantos.id@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina, Londrina: [eczernisz@uel.br](mailto:eczernisz@uel.br).

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina, Londrina: [sillalves@uel.br](mailto:sillalves@uel.br).

---

## Introdução

A reforma do Ensino Médio, desencadeada pela Lei n. 13.415/2017, suscitou muitas discussões e oposições. Encaminhada no governo de Michel Temer, momento em que o Brasil vivia a “flexibilização total das relações de trabalho”, a terceirização e a reforma trabalhista. A exemplo do que comentou Antunes (2018, p. 299), esse período foi marcado, também, por um “vocabulário empresarial” – “sociedade do conhecimento, capital humano, trabalho em equipe, [...] envolvimento participativo, trabalho polivalente, [...] empreendedor [...]. Todos impulsionados por metas e competências” (Antunes, 2018, p. 295-296) – o qual pretendeu alinhar a educação ao mercado de trabalho. Foi nesse contexto, norteado por tais ideias mestras, que a reforma do Ensino Médio se desenvolveu.

As alterações curriculares foram justificadas por um currículo pouco atrativo aos estudantes, por ser conteudista e ter 13 disciplinas. A nova organização do Ensino Médio passou a conter Itinerários Formativos, os quais seriam de escolha dos estudantes a depender da oferta pela escola. Essa Lei, norteadora do “novo” Ensino Médio, instituiu a Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, promovendo a alteração do funcionamento das escolas para jornada completa no período diurno, implicando no desenvolvimento do Ensino Médio noturno, tão necessário aos estudantes trabalhadores. Além da organização curricular, essas mudanças afetaram a concepção formativa, com a centralidade no desenvolvimento de competências, no projeto de vida, no protagonismo juvenil, aspectos que, naquele momento, ainda não eram muito compreensíveis.

As críticas iniciais à reforma do Ensino Médio estavam postas sobre o seu formato intempestivo, sobre o modo repentino, autoritário e sem discussões como foi inicialmente (im)posta pela Medida Provisória n. 746/2016. Tais alterações, origem de descontentamentos, promoveram discussões que reverberaram no Brasil inteiro. Logo na sequência desse encaminhamento político-educacional, no final do ano de 2017, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 04/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2018) —, que passou a ser amplamente divulgada com abrangência para toda a Educação Básica, com forte reforço à formação a partir do desenvolvimento de competências. O Ensino Médio é contemplado na BNCC com detalhamentos para os encaminhamentos pedagógicos que irão

direcionar a etapa. Logo na introdução é justificada a sua proposição, qual seja: recriar uma escola baseada na formação para o mundo do trabalho:

*Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2018b, p. 462, grifos nossos).*

Para complementar a reforma, no ano de 2018, ocorreu a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Res. n. 03/2018, que consagra os direcionamentos a serem dados ao Ensino Médio. A flexibilização das possibilidades de escolhas de itinerários formativos pelos estudantes denunciava novas intenções para a organização pedagógica. Somou-se a esse encaminhamento a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, Resolução n. 02, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação Inicial. Percebemos com essa legislação a composição de um bloco indicativo de alterações, tanto para a formação do estudante do Ensino Médio, quanto para a formação de professores que atuarão na etapa. Para os estudantes uma formação com vistas ao atendimento das novas demandas sociais e econômicas; para os professores, uma formação com vistas a dar conta das exigências da “recriação” da escola na perspectiva indicada pelos documentos orientadores da reforma do Ensino Médio.

Com a intenção de discutir as alterações desenvolvidas, propomos esse texto que questiona: quais foram as principais alterações promovidas pela reforma do Ensino Médio, implementação da BNCC e BNC-Formação na formação e no trabalho docente? O objetivo aqui, portanto, é refletir acerca da repercussão dessa reforma do Ensino Médio, BNCC e BNC-Formação e as alterações promovidas na formação e no trabalho docente. A hipótese é que tal bloco de alterações constitui parte de um mesmo projeto de sociedade que retoma perspectivas formativas que, entre suas características, vislumbram uma formação adaptada às intencionalidades capitalistas.

Para dar conta de responder ao questionamento proposto, assim como de tecer reflexões que nos permitam circundar os argumentos sobre o alinhamento da formação de estudantes e professores, ao que requer o mercado capitalista, utilizamos dados de pesquisa bibliográfica e documental que tratam das principais alterações das políticas educacionais desde a reforma do Ensino Médio e passam pela proposição de uma nova base para formação de professores com fortes implicações para o exercício profissional. Como apontam Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é de fundamental importância para a análise de discussões e da construção de conhecimento científico; percurso imprescindível para fundamentar e demarcar os caminhos do estudo pelo pesquisador. Da mesma forma, é pela análise do que já foi produzido em um campo do conhecimento que os pesquisadores buscam uma forma de explicitar as especificidades dos estudos que realizam.

Já a pesquisa documental torna-se também muito relevante nas discussões de políticas educacionais pela importância que assume o estudo do conteúdo das normativas específicas ao tema, assim como as indicações que cada normativa possibilita em relação às intenções de sua elaboração, às articulações que possibilita com o tempo em que é gestada, aos objetivos que pretende com sua implementação. Para fundamentar essa opção metodológica, recorreremos à Shiroma, Campos e Garcia (2005), que discorrem sobre a importância de decifrar textos para compreender a política. As autoras alertam para as intencionalidades presentes nos documentos, as interpretações e sobre como, a partir dos documentos, pode se constituir um discurso. Por isso “[...] os textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432). Por essa razão, propomos examinar os documentos centrais – Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), BNCC (Brasil, 2018b), Res. n. 03/2018 (Brasil, 2018a), Res. n. 02/2019 (Brasil, 2019) – para fazer a nossa análise.

O texto está organizado em três momentos. No primeiro deles, abordamos os encaminhamentos da reforma do Ensino Médio. No segundo momento, discutimos as aproximações entre a BNCC e a BNC-Formação. Num terceiro momento, tecemos reflexões sobre o norteamiento do trabalho docente no âmbito das alterações das políticas educacionais.

## Encaminhamentos da reforma do Ensino Médio

As alterações provenientes da reforma do Ensino Médio são visíveis, inicialmente, na forma como o currículo se organiza, assim como em sua carga horária. O argumento que foi reafirmado várias vezes como motivo para a reforma é o de que o Ensino Médio estava ultrapassado, era muito conteudista e engessado em apenas uma formação. Motivos que levavam, conforme comentaram Previtali e Fagiani (2020, p. 224), à justificativa de “reduzir a alta evasão escolar e a falta de atratividade dessa etapa da educação básica [...]”. Esse é o diagnóstico que enreda a publicação da MP 746/2016. Anuncia-se, a partir de então, as alterações que o Ensino Médio viria a sofrer, tanto em sua organização, quanto em sua concepção. É importante lembrar, como frisaram Ferretti e Silva (2017, p. 387), que essa MP foi apresentada logo no início do governo de Michel Temer e que, entre as alterações propostas, propõe a “extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física”, que passam a compor o currículo do Ensino Médio como “estudos e práticas”, conforme estabelece o §2.º do Art. 3.º da Lei n. 13.415/2017; bem como indica a presença do “notório saber” para encaminhar disciplinas em substituição ao professor, de acordo com o que apregoa o inciso IV do Artigo 6.º da mesma Lei.

Essas breves indicações de alteração denunciam a concepção orientadora das proposições que se consagraram na Lei n. 13.415/2017: um viés privatista que passa a nortear o Ensino Médio, dotando-o de características mercadológicas, que podem ser vistas também na sua organização curricular, pautada em dois eixos. O primeiro, que corresponde à Formação Geral Básica, e será destinado a todos os estudantes. E um segundo eixo que corresponde a cinco Itinerários Formativos, dentre os quais o estudante poderá escolher um para cursar, que são: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional. Na análise da Lei n. 13.415/2017, fica visível no § 3.º do Artigo 3.º a ênfase em conteúdos das disciplinas de língua portuguesa e matemática, assim como no § 4.º a indicação da língua inglesa, como língua estrangeira a ser ofertada no Ensino Médio, sendo a língua espanhola, facultativa.

A Lei n. 13.415/2017 anuncia na sua ementa que institui a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, e no artigo 13 detalha como ocorrerão os repasses e as exigências às escolas. Além da integralização do tempo de

permanência na escola, que corresponde à forma de organização do Ensino Médio, a Lei ainda menciona no artigo 35 e parágrafo 7.º a concepção para a formação nessa etapa, e explicita que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.”

O foco no projeto de vida também é mencionado na BNCC (2018b, p. 464), ao dizer que o Ensino Médio tem entre suas finalidades, “a construção do projeto de vida” do estudante. Observamos que a ênfase no Projeto de Vida enaltece o protagonismo juvenil, conforme pode ser visto na BNCC (2018b, p. 465), ao referir-se “à escola que acolhe às juventudes”, aspecto que parece ser uma forma de valorizar a participação do estudante na definição de seus projetos individuais. No contexto de acentuadas orientações neoliberais, o projeto de vida se desenvolve fortalecido pelos ideais de uma formação para o empreendedorismo, que valoriza o desenvolvimento de competências adaptativas do indivíduo à sociedade.

Contudo, esse não é um aspecto novo; pelo contrário, retoma intenções postas em meados dos anos de 1990, quando a pedagogia das competências era requisitada para a formação dos estudantes no Ensino Médio e profissional. Esse assunto foi tratado tanto por Ferretti e Silva (2017), quando comentaram sobre os antecedentes da reforma e rememoraram as alterações curriculares desde a LDBEN n. 9394/96, quanto por Zibas (2005) que, com o objetivo de analisar o Ensino Médio na reforma desenvolvida em 1990, recupera alterações e parâmetros importantes desde meados de 1930 no Brasil. Fica evidente a partir dos autores que há uma constante disputa pelo Ensino Médio, que, de longa data, vem sendo proposto para ser realizado de modo minimalista, e que o direcionamento da etapa é de interesse de órgãos internacionais.

Da mesma forma, podemos inferir que as proposições para o Ensino Médio em meados dos anos de 1990, tanto para Zibas quanto para Ferretti e Silva, continham a intenção de formação com base em competências. De acordo com Zibas (2005, p. 1073), a pedagogia das competências

[...] prioriza a construção de um novo profissionalismo (Ramos, s/d.) e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socioafetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego

---

formal. Nessa abordagem, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

Essa formação fortemente induzida pela política neoliberal é mencionada por Ferretti e Silva (2017, p. 391), ao comentarem sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Res. n. 03/1998, com forte vinculação com as intencionalidades do mercado, quando “[...] afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho”. Para Moehlecke (2012, p. 47), a visão que se tinha das DCNEM de 1998 era bastante positiva.

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades.

A autora destaca três críticas às DCNEM de 1998: “a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes” (Moehlecke, 2012, p. 48).

Nas análises de Moehlecke, as DCNEM – aprovadas pelo Parecer CNE/CEB n. 05/2011 –, embora não trouxessem novidades no que corresponde à organização curricular, foram apresentadas com uma “nítida mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes” (Moehlecke, 2012, p. 54). Tais diretrizes, numa perspectiva mais crítica, tinham fundamentação no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura e, conforme se verifica no Parecer 05/2011, o que se pretendia era o desenvolvimento de uma formação humana, com vista à cidadania, considerando os sujeitos reais do Ensino Médio: a juventude brasileira. Parece claro que se buscava com tais Diretrizes superar a limitação posta na formação baseada predominantemente no desenvolvimento de competências. De acordo com Bernardim e Silva (2014, p. 30), as DCNEM tinham como fundamento

[...] a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Para os autores, as DCNEM se direcionavam para uma formação humana, um viés crítico que demarca nas DCNEM de 2012 – Resolução CNE/CEB n. 02 de 2012, a disputa em torno de um currículo para formação emancipatória do estudante, aspecto que retrocedeu nas DCNEM de 2018, conforme pode ser observado no texto da Resolução CNE/CEB n. 03/2018. Essa normativa se apresenta como uma “atualização” das DCNEM anteriores. Como alterações importantes, destacamos os princípios específicos, descritos no art. 5.º e que orientam o Ensino Médio, assim como o projeto de vida e a diversificação da forma de oferta baseada em “múltiplas trajetórias”, por considerarmos que são indicações da relação que se estabelece com a formação alinhada ao empreendedorismo, inspirada em interesses do mercado capitalista.

As intencionalidades para formação são visíveis, estão voltadas para o preparo dos estudantes para o mundo do trabalho em constantes transformações, o que inclui a intensificação da exploração do trabalho, bem como a diversificação das formas de contratação, aspecto para o qual se fazem necessárias as características adaptacionistas, um assunto sobre o qual refletiu Previtali e Fagiani (2020, p. 218), ao comentarem que

A educação escolar não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora. Nesse contexto, o próprio docente, principal agente do processo formativo escolar, passa por um processo de (trans)formação, considerando-se sua formação inicial, nos cursos de nível superior, em especial as licenciaturas, além do processo de trabalho propriamente dito, desenvolvido em unidades escolares, e das relações laborais.



As mudanças que induzem a formação dos estudantes do Ensino Médio assim como a formação de professores e o desenvolvimento do trabalho docente têm sido conduzidas, também, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aprovada em 2017, a BNCC é um documento normativo para a construção dos currículos escolares. Nela, estabelecem-se os conhecimentos, as habilidades e as competências que a escola deverá desenvolver nos estudantes, em cada etapa, faixa etária e modalidade de ensino. A BNCC diz respeito à Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A principal justificativa para sua elaboração está na tentativa de equalizar e melhorar a qualidade da educação em todo País. Também se justifica “à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7). Entendemos que as Diretrizes Curriculares estão alinhadas à BNCC, que reitera seus fundamentos pedagógicos com base no desenvolvimento de competências como o “saber” e o “saber fazer”. Vejamos um trecho da BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018b, p. 14).

As indicações feitas para direcionar a formação dos estudantes do Ensino Médio não estão restritas à formação na Educação Básica. Pelo contrário, tanto na Educação Básica quanto na formação inicial de docentes que se realiza na Educação Superior, há o mesmo direcionamento que enaltece o desenvolvimento de competências, valoriza experiências e o saber prático e impulsiona o amadurecimento de comportamentos valorizados pelo mercado.

### **Aproximações entre a BNCC e a BNC-Formação**

As normativas para a formação de professores igualmente foram reorganizadas nesse período. A resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares para a

formação de professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Tanto a BNCC, quanto a BNC-Formação dispõem de um fundamento pedagógico que norteia o ensino com base em competências e habilidades. Na BNCC, competência está “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, 2017, p. 8).

Ao adotar esse enfoque, as práticas pedagógicas devem ser orientadas e favorecer o desenvolvimento de competências. A BNCC indica claramente em seu texto quais habilidades, conhecimentos, atitudes e virtudes esses estudantes devem saber. Mostra-se, inclusive, como mobilizar todos esses elementos no exercício da vida em sociedade, na resolução de problemas cotidianos e no exercício da cidadania e do trabalho.

Para Cruz e Almeida (2022), a formação docente fica restrita a ensinar como o professor deve aplicar a BNCC em sala de aula. Os atuais direcionamentos para a formação docente limitam aos professores a função de exercer o papel de tutor da aprendizagem, ao reproduzir o que já está pronto, o que é enviado pelas Secretarias de Ensino, visando à padronização do currículo e das práticas pedagógicas.

O termo “competências” tem um sentido polissêmico, como afirmou Ramos (2008). A autora explica que o termo “pedagogia das competências” se delinea num contexto de “eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões” (Ramos, 2008, p. 299). Na análise da autora: “A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho as quais deve se ajustar” (Ramos, 2008, p. 302).

A formação por competências corresponde ao enfoque adotado pelas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, sigla em inglês), conforme apresentado pela BNCC (2017).

Desse modo, Cruz e Almeida (2022) afirmam que a BNCC foi pensada com o intuito de superar as desigualdades sociais e escolares. Entretanto, nota-se uma forte tendência em

atender às demandas capitalistas. Outro ponto apresentado pelas autoras está relacionado à finalidade de igualar a educação a todos.

A lume do princípio da equidade, o governo federal tem se utilizado das avaliações em larga escala (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENCEJA, etc.) em todas as etapas da escolaridade, como indicador e definidor do perfil de estudante “ideal”, tornando todos os alunos, pela educação, sujeitos iguais (Cruz; Almeida, 2022, p. 4).

Posto isso, a BNCC define dez competências gerais da Educação Básica, que correspondem ao âmbito pedagógico, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2017, p. 9).

Como apontado por Albino e Silva (2019), o documento não se baseia na realidade brasileira, mas em resposta a uma demanda internacional.

A BNCC objetiva e descreve todas as ações, conteúdos, habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas no decorrer da Educação Básica.

Os processos formativos numa perspectiva de orientação humana, autônoma e crítica podem ser suprimidos quando a excessiva categorização e descrição de uma base normatizante passa a reduzir a produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores. O sentimento de pertença faz parte de uma educação e produção de conhecimento a partir da estrutura democrática (Albino; Silva, 2019, p. 114).

Como já levantado, a BNCC preconizou a elaboração de novas normativas para a formação de professores que estivessem alinhadas aos princípios apontados pela Base. A BNC-Formação estabelece as habilidades e as competências essenciais que os futuros professores precisam desenvolver para o exercício da docência, tendo como objetivo principal implementar de forma eficaz as diretrizes da BNCC em sala de aula.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

A partir dos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, a resolução aponta que “é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2). As competências e as habilidades se apresentam articuladas em ambos os documentos e há a transcrição das competências gerais da BNCC para a BNC-Formação, mudando de maneira pontual alguns verbos. Em vista disso, Cruz e Almeida (2022, p. 8) afirmam que “[...] a formação de professores se restringe a formar professores para ensinar a BNCC. A carreira do professor é transformada e ressignificada, ou seja, o profissional passa a exercer as funções de tutor e aplicador de materiais que já chegam prontos”.

A Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019 aponta que os cursos superiores de licenciatura terão carga horária mínima de 3200 horas, estando alinhados às competências necessárias apresentadas na BNC-Formação. Assim, o documento apresenta dez competências gerais essenciais para nortear o fazer docente. São elas:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em

relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019, p. 13).

Com relação às competências gerais para a formação de professores, podemos notar o enfoque claro nas práticas pedagógicas em sala de aula. Pouco se discute sobre planejamento, sobre formação e preparação da aula, tampouco recursos didáticos, entre outras questões necessárias.

Além disso, a BNC-Formação também indica competências específicas para a formação docente. A resolução traz três dimensões ditas fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Brasil, 2019, p. 2).

Ao fundamentar a formação inicial de professores apenas nas competências apresentadas pela resolução, corre-se o risco de promover o esvaziamento do currículo formativo, tanto dos profissionais docentes, quanto das crianças, jovens e adultos que estão na Educação Básica.

Do mesmo modo, tendo em vista as competências apresentadas, podemos perceber que os currículos dos cursos de Ensino Superior de formação de professores estão formatados para atender às exigências prescritas pela BNCC, “a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 4).

Na tentativa de organizar a formação inicial de professores que atuam na Educação Básica com vistas à operacionalização da BNCC em sala de aula, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O segundo item dessa proposta formativa sobre a BNCC se relaciona à organização curricular, e prevê uma carga horária de 3.200 horas, das quais 1.200 horas são destinadas apenas à BNCC, e 800 horas para os demais componentes teóricos e de fundamentação (Cruz; Almeida, 2022, p. 14).

Como bem explicam as autoras, há um certo direcionamento técnico para a formação dos futuros profissionais da educação, sinalizando o passo a passo de como se tornar um professor. Nessa lógica, Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 906) afirmam que a formação docente, como está posta, implica ao docente o controle e a regulação de sua atuação, definindo os conteúdos e a metodologia que podem ou não aplicar em sala de aula.

Sendo assim, Cruz e Almeida (2022, p. 10) reiteram que, segundo os direcionamentos dados pela BNCC e BNC-Formação, “para exercer a docência basta apenas um treinamento prévio [...]”. Podemos, assim, afirmar, que a BNCC e a BNC-Formação estão entrelaçadas. Ambas se pautam em uma formação por competências, prescrevem quais habilidades e competências deverão ser desenvolvidas nos estudantes no caso da BNCC e nos professores na BNC-Formação, com o intuito de atender às demandas atuais. Esses aspectos indicam a necessidade de reflexões sobre o trabalho docente diante dessas normativas educacionais.

---

### **Mudanças no trabalho docente a partir da BNCC e BNC-Formação**

A BNCC e a BNC-Formação normatizam o trabalho docente, constituindo-se nas escolas públicas, reflexo das disputas de projetos educativos antagônicos. Como vimos, no contexto de aprovação da BNCC e da BNC-Formação, há alterações significativas na formação inicial e continuada de professores; primeiro porque rompe com a dimensão de articulação da formação inicial e continuada e, segundo porque indica uma política tecnocrática e pragmática, orientada pelos pressupostos da pedagogia das competências e desenvolvimento de habilidades, tão proclamadas nas escolas na década de 1990 e revigorada, atualmente, e por meio de reformas educativas que requerem proatividade, protagonismo, flexibilidade, empreendedorismo e adaptação docente às mudanças decorrentes da ampliação das tecnologias informacionais no dia a dia de uma imensa parcela da sociedade.

Como parte dos reflexos dessas normativas no interior das escolas, tem havido o crescimento do setor empresarial na gestão da escola pública, não somente com ênfase na estrutura física dos estabelecimentos, mas, alterando o sentido da função social da escola com sérias repercussões para o currículo e para a atuação do professor. Com sentido e práticas pedagógicas reorganizadas por meio do revigoramento da teoria das competências e das habilidades, com vistas a atender aos objetivos de adaptação a um modelo de sociedade ultraneoliberal, o trabalho docente sofre as pressões e as exigências de um novo perfil de trabalhador docente, qual seja: flexível, conformado, pragmático, proativo e empreendedor. (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

Esse novo perfil sugerido ao trabalhador docente se insere num contexto maior de mudanças no mundo do trabalho, as quais têm orientado os indivíduos cada vez mais a revigorar as práticas de 60 anos atrás, norteadas pela Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz (1989). Tal teoria previa a necessidade de um estoque de conhecimentos pelo indivíduo, de modo a torná-lo empregável ou capacitado para empregar-se (Frigotto, 2011). O discurso em torno de empreender, de buscar formação e qualificação para o atendimento de determinada demanda individual ou social reafirmava a escolaridade como elemento definidor do desenvolvimento social e econômico da sociedade. Ocorre que, no modo de produção capitalista, essa escolarização/qualificação do trabalhador nunca será suficiente, porque é a

exploração da força de trabalho, em suas refinadas formas, que mantém a perenidade do sistema capitalista.

Não é difícil deduzir que se trata de novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano e que explicitam um contexto de regressão da regressão nas relações sociais e educacionais. Isto é, se a noção de capital humano - que expressava um reducionismo de sociedade, ser humano, e educação subordinando-os ao mercado, mas que ainda tinha a sociedade e a integração ao emprego como horizonte- as novas noções, expressam uma perspectiva desintegradora, jogando no indivíduo isolado e desprovido de proteção social e da organização sindical a responsabilidade por seu destino (Frigotto, 2011, p. 28).

As relações de trabalho nos diversos setores (dentre eles, a escola pública) passam a operar com os mecanismos da captura da subjetividade do trabalhador (Alves, 2009) que, por sua vez, estão cada vez mais subsumidas ao *modus operandi* do capital. Já não basta a expropriação da mais valia absoluta ou relativa; a expropriação alcança o intangível, precariza e destrói o sentido da humanização no e pelo trabalho.

Nesse cenário, parece-nos que o trabalho docente nas escolas, a partir de políticas educacionais alinhadas aos pressupostos da BNC-Formação, passa a ser executado por meio da introdução de uma série de exigências psicossociais em detrimento do cumprimento da função histórica da escola em transmitir os conhecimentos científicos sistematizados pela humanidade.

Utilizando-se dos elementos diretivos presentes na Resolução n. 01/2020 (BNC-Formação), percebemos que as políticas educacionais parecem induzir o trabalhador docente a uma disposição bastante sedutora do “fazer docente”. O pragmatismo é resgatado por meio das máximas presentes no art. 3.º, em que se enfatizam o *conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional*. Recorremos a Ramos (2006) para mostrar que, no início dos anos 2000, tais prerrogativas já rondavam os currículos escolares no intuito de tornar a escola um espaço de apropriação de competências alinhadas ao que esperam os interesses do mercado.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas



competências devem ser definidas nas situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (Ramos, 2008, p. 221).

Tais disposições evidenciam um perfil de atuação, cuja base mais tecnicista coloca o professor na condição de contínuo executor de tarefas a partir de suas experiências. A implicação mais direta dessa condição para o trabalho docente é a perda de espaços de reflexão crítica e fundamentada sobre suas atividades. O professor perde a dimensão do seu trabalho numa perspectiva integrada de teoria e prática e tende a reproduzir somente aquilo que está posto na sua realidade. A tendência para o trabalho docente, considerando o que prevê a BNC-Formação, parece-nos ser executar os aspectos normativos e pedagógicos expressos na BNCC, cuja dimensão conceitual também reforça uma perspectiva pragmática de educação.

Outro dispositivo para se observar na BNC-Formação que evoca os pressupostos teóricos da teoria das *competências* e traz repercussões para o trabalho docente é a ênfase em um perfil de professor empreendedor. A ideia de manter esse profissional em constante atuação e desenvolvimento através do uso das metodologias ativas mediadas pelas tecnologias informacionais, ou mesmo através da exigência de um perfil cada vez mais proativo e eficiente tende, com o passar do tempo, a sobrecarregar o docente, o que por sua vez pode implicar em situações de adoecimento físico-mental.

A indução do trabalho docente para um fazer estritamente operacional, por meio do empreendedorismo de si mesmo, promove a perda da dimensão de uma atuação humanizada com reflexão crítica, que demanda tempo e espaço para se desenvolver.

Quando há uma diretriz que opera na direção de favorecer os aspectos do empreendedorismo empresarial nos espaços educativos escolares, a ideia de formação clássica se desconstrói para privilegiar modelos formativos que revigoram a teoria do capital humano, que tem materialidade na teoria das *competências*. Esta, por sua vez, utiliza-se da meritocracia como mecanismo de convencimento da sociedade para criar o consenso em torno da manutenção do modo de produção vigente.

A formação de uma cultura empreendedora faz parte de um projeto empresarial de educação pública e de formação, que sublima o esforço individual e o investimento no futuro em detrimento da satisfação do presente, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo. O “empreendedor” aparece cada vez mais como substituto do “cidadão” enquanto figura de referência da ordem social. Onde o cidadão se construía a partir de uma vontade comum, de escolhas coletivas e do “bem público”, o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual (Zan; Krawczyk, 2019, p. 617).

A BNC-Formação, além dos aspectos já apontados, parece indicar um modelo de formação e atuação mais voltado para o desempenho profissional do que necessariamente para um conteúdo científico formador que o professor possa oferecer. O fato de estar alinhada à BNCC mostra ainda que a redução da relação teoria e prática atende aos preceitos do capital em sugerir processos de ressignificação de atitudes e hábitos para gerar mudanças no ambiente de trabalho. No entanto, essas mudanças são caracterizadas por microações voltadas a atitudes e hábitos, bem ao sabor da teoria das *competências*.

São ações isoladas que, ao serem internalizadas a partir de uma divulgação comercial ou um *slogan* mais apelativo, muitas vezes até glamourizado ou motivacional que envolve o compromisso do professor. Na verdade, são tentativas de convencer a sociedade de que o projeto educativo do capital é o melhor caminho para todos igualmente, sem distinguir que vivemos numa sociedade de classes sociais distintas e desiguais, que afetam o *modus operandi* de cada escola que vive realidades sociais diferentes. A BNC-Formação aponta para a construção de uma nova sociabilidade no ambiente de trabalho, que, ao pautar-se nos novos fetiches do capitalismo (empreendedorismo, autonomia, proatividade), tende a levar os professores a se entregarem a esses preceitos para manterem-se empregáveis ou na busca por um lugar melhor no mercado.

Para o modo de produção capitalista, não há lugar para todos. Portanto, cumpre criar e recriar elementos indutores da reestruturação desse modelo econômico. Ao colocar sobre o professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola, dos alunos e de si mesmo, há um reforço na ideia de que não cabe mais a atuação do Estado como garantidor de políticas públicas, direitos e serviços sociais, mas sim, que esses podem ser adquiridos conforme o desempenho individual de cada cidadão e que esse desempenho deve ser ensinado e

desenvolvido na escola, por meio de um currículo flexível e inovador do ponto de vista da flexibilidade e da interação com a realidade.

Diante de um cenário caracterizado por um amplo retrocesso no acesso ao direito à educação escolar e às condições de garantia desse direito social, Saviani (2016, p. 58) ressalta a importância da defesa da função social da escola pública como espaço democrático de formação da sociedade.

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho [...] segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado.

Reiteramos que os desafios para superar os problemas advindos com a reforma do Ensino Médio, BNCC e a BNC-Formação ainda dependerão, entre outros fatores mais amplos, do grau de mobilização da categoria docente e da sociedade unida em torno da defesa do direito a uma formação escolar que garanta os conhecimentos historicamente sistematizados, em especial aqueles que têm na escola pública o espaço privilegiado para acessar e apropriar-se da cultura sistematizada.

### **Considerações finais**

Iniciamos esse texto indagando as principais alterações promovidas pela reforma do Ensino Médio, pela BNCC e BNC-Formação na formação e no trabalho docente. Com base no que foi apresentado, podemos inferir que a noção de competências apresentada pela BNCC perpassa tanto as reformas do Ensino Médio, quanto envolve as orientações para a formação e o trabalho docente. Também é possível afirmar que as alterações educacionais seguem orientações provenientes do mundo do trabalho fortemente impulsionado pela flexibilização, pela terceirização e pela formação de capital humano para seu atendimento.

O projeto formativo elencado pela BNCC visa à formação de competências e habilidades essenciais para a vida humana, para o pleno desenvolvimento humano, na visão dos reformistas. Com base na noção de competências gerais apresentadas na BNCC, podemos aludir que a educação se volta a uma formação ideológica e de adequação do estudante do Ensino Médio para atender às necessidades sociais e do trabalho, uma vez que focaliza no autodesenvolvimento e na responsabilização pelas suas escolhas, desconsiderando a realidade na qual os estudantes brasileiros se inserem. Assim como a BNCC se volta ao desenvolvimento de competências e habilidades com o intuito de atender às exigências do mercado de trabalho, a Lei 13.415/2017 igualmente o faz, tal qual a BNC-Formação para os professores.

Pelo que vimos, da mesma forma que a Lei 13.415/2017 e a BNCC apresentam o que o estudante precisa aprender, ela também designa quais serão os encaminhamentos que o professor deverá tomar. Tais direcionamentos refletem tanto na formação como na atuação docente, que se realiza piorada com o aumento da carga horária de trabalho; com aulas ministradas fora de sua habilitação demarcada por indicações sistemáticas de competências e habilidades a serem desenvolvidas; com a necessidade de uma nova composição de carga horária pela alteração curricular que deixa algumas disciplinas com maior carga horária enquanto outras simplesmente se diluem na formação; com a presença do notório saber; com a perda de autonomia do professor para a definição de conteúdos que contemplem necessidades da realidade escolar; e, enfim, com todas as alterações vistas na precarização do trabalho desenvolvido e na perda do seu sentido.

Assim, finalizamos esse texto com a compreensão de que as alterações ocorridas na formação dos estudantes do Ensino Médio dos professores se relacionam às alterações ocorridas no mundo do trabalho. Nesse processo, verificamos que, tanto a BNCC, quanto a Lei nº 13.415/2017 e a BNC-Formação trazem como marca central o desenvolvimento de habilidades e competências pautadas na meritocracia, no empreendedorismo e na flexibilidade, e na adaptação ao mundo de trabalho.

### Referências

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da S. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Políticas curriculares para o ensino médio e para a educação profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do documento Referência da CONAE 2014. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n16\\_3.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf) Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b) Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 03*, de 21 de novembro de 2018, 2018a Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf) Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 fev. 2024.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>

CRUZ, A.; ALMEIDA, A. A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20518.055, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20518.055>

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da reforma provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J. de.; PAIVA, L. G. de. *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2011. p. 18-35. Disponível em: <https://oebiear.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/as-polc3adticas-pc3bablicas-para-a-educac3a7c3a3o-no-brasil-contemporc3a2neo-limites-e-contradic3a7c3b5es.pdf> Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálises*, Florianópolis, v. 10, n. esp. P. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: Entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: Antunes, R. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. In: Pereira, I. B. *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*, Rio de Janeiro, EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Educação Movimento*, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1032>

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>

Submissão: 06.06.2024.

Aprovação: 29.08.2024.