

## BNC-FORMAÇÃO (2019) E DIRETRIZES (2024), IDENTIDADE E PROTAGONISMO DOCENTE: PROFESSOR COMO PAPEL PRINCIPAL?

BNC-FORMAÇÃO (2019) AND GUIDELINES (2024), TEACHER IDENTITY AND PROTAGONISM: TEACHER AS THE MAIN ROLE?

BNC-FORMACIÓN (2019) Y DIRECTRICES (2024), IDENTIDAD Y PROTAGONISMO DOCENTE: ¿EL DOCENTE COMO PAPEL PRINCIPAL?

**Ieda Pertuzatti**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Erechim/SC.  
Orcid: 0000-0001-9360-7765  
E-mail: ieda.pertuzatti@gmail.com

**Silvia Regina Canan**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW.  
[Orcid 0000-0003-4504-3680](https://orcid.org/0000-0003-4504-3680)  
Email: silvia@uri.edu.br

### RESUMO

Este estudo analisa a política educacional BNC-Formação, questionando sua abordagem em relação ao protagonismo do professor. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise documental das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e n. 4/2024, constatou-se que os documentos tendem a limitar o papel do professor ao conceito de competências, vinculando-o ao desempenho esperado. Essa abordagem se alinha, claramente, aos propósitos do mercado, nesse sentido, induz o professor a um papel passivo na sua formação, ignorando sua voz e sua capacidade de interferir com autonomia no processo educacional. Além disso, ao atribuir ao professor a responsabilidade quase que exclusiva pela aprendizagem dos alunos, desconsidera-se o papel do ambiente escolar e de outros fatores contextuais no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Docente; BNC-formação; Identidade Docente; Protagonismo Docente.

### ABSTRACT

This study analyzes the BNC-Formação educational policy, questioning its approach in relation to the teacher's role. Through a bibliographical review and documentary analysis of CNE/CP Resolutions n. 2/2019 and n. 4/2024, it was found that the documents tend to limit the role of the teacher to the concept of skills, linking it to expected performance. This approach clearly aligns with the purposes of the market, in this sense, it induces the teacher to play a passive role in their training, ignoring their voice and their ability to interfere autonomously in the educational process. Furthermore, by giving the teacher almost exclusive responsibility for student learning, the role of the school environment and other contextual factors in the teaching-learning process is disregarded.

**Keywords:** Teacher Training; BNC-Training; Teacher Identity; Teacher Protagonism.

### RESUMEN

Este estudio analiza la política educativa del BNC-Formación, cuestionando su enfoque en relación con el rol del docente. A través de una revisión bibliográfica y análisis documental de las Resoluciones CNE/CP n. 2/2019 y n. 4/2024, se constató que los documentos tienden a limitar el rol del docente al concepto de habilidades, vinculándolo al desempeño esperado. Este enfoque se alinea claramente con los propósitos del mercado, en este sentido, induce al docente a desempeñar un papel pasivo en su formación, ignorando su voz y su capacidad de interferir de forma autónoma en el proceso educativo. Además, al otorgar al docente la responsabilidad casi

*exclusiva del aprendizaje de los estudiantes, se ignora el papel del ambiente escolar y otros factores contextuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

**Palabras clave:** Formación Docente; BNC - Formación; Identidad Docente; Protagonismo Docente.

## INTRODUÇÃO

O tema protagonismo dos professores vem ganhando espaço nas discussões educacionais do século XXI. Em 2002, em um encontro para pensar um Projeto Regional de Educação (PRELAC<sup>1</sup>), os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe acordaram cinco focos estratégicos necessários para promover mudanças educacionais necessárias para o novo século e, dentre eles, estava o fortalecimento do papel de protagonista do docente. Embora tivessem considerado as grandes mudanças e os avanços na educação com as reformas que estavam sendo implementadas nas últimas décadas, o balanço, apresentado pelos ministros apontava que os resultados alcançados estavam inferiores ao que se esperava, considerando o tempo e os investimentos financeiros realizados pelos países. Dessa forma, rever a formação docente e o papel do professor nesse processo foi um dos caminhos acordados naquele momento (Campos, 2005).

Após os debates instigados durante o PRELAC, em junho de 2002, surgiu a percepção de que para efetivar as mudanças educacionais planejadas na América Latina e no Caribe, seria imprescindível investir na formação docente, além de melhorar a infraestrutura e garantir o acesso à educação básica. Nesse evento, os professores conquistaram destaque, sendo reconhecidos como elementos-chave para a concretização das transformações desejadas. Assim, tornou-se evidente a necessidade de considerar o protagonismo do professor nas discussões subsequentes, fornecendo uma base essencial para as políticas de formação docente nas décadas seguintes (Campos, 2005).

Considerando os acordos do PRELAC e as pesquisas de autores como Dubar (2009); Pimenta (2009); Imbernón (2010) e; Morgado (2011), que refletem a identidade e o protagonismo do professor, este artigo será desenvolvido em duas partes: i) formação docente em processo; ii) BNC–Formação e Diretrizes 2024: identidade e protagonismo

---

<sup>1</sup> Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), aprovado pelos Ministros de Educação, em novembro de 2002, em Havana, constituindo uma carta de navegação para orientar reformas educacionais nesses países (Campos, 2005).

docente, visando analisar se esses aspectos da formação se fazem presentes (ou não) nos documentos mais recentes que normatizavam a formação do professor, como o Parecer MEC/CNE n. 22/2019 e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e os documentos recentemente aprovados: Parecer CNE/CP n. 4/2024 e a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, a partir dos quais todos os demais ficam revogados.

No primeiro tópico, buscamos descrever, na perspectiva de diversos autores, a proposta de identidade e protagonismo do professor, sua potencialidade para as mudanças educacionais e contribuições na qualidade educacional. Na sequência, os dois documentos normativos brasileiros, já mencionados, darão suporte para uma análise de como tais conceitos são abordados no cenário político brasileiro. Na busca de elementos conclusivos, iremos tencionar a necessidade e a realidade nacional na perspectiva das políticas educacionais de formação de professores.

## **FORMAÇÃO DOCENTE EM PROCESSO**

A compreensão sobre a formação docente, considerada nestes escritos, concorda com a perspectiva assumida por Nóvoa (2017), que a traduz como formação enquanto processo contínuo, ao longo da vida, constituindo-se de forma coletiva, embasada na colaboração entre seus pares, que valoriza as experiências, os saberes e a produção. Marcelo (2009a, p. 115) complementa quando afirma que a formação docente é um desafio, pois precisa compreender processos que evidenciem a profissão docente como a “profissão do conhecimento” e essa necessita estar comprometida com o aprender dos alunos.

De outra parte, o autor também afirma que o conhecimento é o legitimador da profissão docente, é ele que justifica o trabalho e tem como compromisso transformá-lo em aprendizagens significativas para o aluno. Destaca que para acompanhar as transformações que acometem o conhecimento e garantir o direito de aprender do aluno, o professor do século XXI precisa “fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”

(Marcelo, 2009b, p. 8), confirmando que a formação deve estar em constante ampliação e aprofundamento.

Sob esse viés, entende-se a formação docente como um processo que se inicia na graduação, mas que não se dá por concluída, ideia que corrobora a perspectiva de Pimenta (2009), que contrapõe às concepções de ser o professor um técnico reproduzidor de conhecimentos e investe suas tessituras sobre a formação de professores “entendendo que na sociedade contemporânea, cada vez mais, torna-se necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos” (Pimenta, 2009, p. 15). Destaca-se que mudanças são necessárias na forma de pensar a formação de professores, pois a importância do seu papel na superação do fracasso e das desigualdades escolares ainda se faz muito presente.

Na mesma perspectiva, Pimenta (2009) destaca que a formação inicial e continuada dos professores emerge como uma demanda fundamental no Brasil, desde os anos 90. Ela ressalta a importância do currículo da formação inicial como um elemento fundamental para impulsionar avanços significativos na educação. A autora também alerta que as contribuições da teoria da reprodução dos anos 70-80, explicando o fracasso escolar, não foram suficientes para superar a “produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que ocorrem nas organizações escolares” (Pimenta, 2009, p. 15-16). Portanto, repensar o currículo da formação inicial seria uma possibilidade, uma vez que os currículos formais, apresentados nos cursos de formação inicial, não estão próximos da realidade escolar, não dão conta, muitas vezes, das contradições que se apresentam na prática social de educar, pouco contribuindo na formação da identidade do profissional docente. Nesse particular, António Nóvoa, em entrevista cedida a Lomba e Faria Filho (2022, p. 5), alerta:

No Brasil e em Portugal a formação de professores necessita de grandes mudanças, tanto na formação inicial como na formação continuada. A formação inicial segue ‘engessada’ em modelos tradicionais, baseados em currículos com três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente. A formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido.

Este cenário conduz a universidade rumo à diminuição de seu compromisso com a formação, mantendo uma ligação ‘mais frágil’ com o processo formativo inicial e continuado. Para o autor é necessário:

[...] construir dentro das universidades, uma ‘casa comum da formação e da profissão’, um novo ambiente institucional e pedagógico para a formação profissional docente. Às imagens de outras formações profissionais de nível superior, como, por exemplo, a medicina com os seus hospitais universitários. Também a formação de professores necessita de uma nova institucionalidade. Precisamos de um ‘terceiro lugar’ para formar os professores (Nóvoa, 2019, p. 203).

Repensar abordagens ou, como expõe o autor, encontrar um novo espaço institucional para a formação docente, levando em conta a identidade profissional do professor, também implica em examinar os conhecimentos que emergem nesse processo. Segundo Pimenta (2009), a redefinição dos métodos formativos, que requer uma revisão dos conhecimentos essenciais para a docência, demanda que a prática pedagógica seja tratada como objeto de estudo, destacando a abordagem investigativa da didática em conexão com a realidade escolar, na construção da identidade do professor. Assim, discutir a identidade docente implica compreender que a formação desse profissional e sua integração no contexto coletivo envolvem diversos elementos que se interligam e complementam.

Em suas reflexões, Dubar (2009) colabora com a definição expressiva sobre o termo identidade. Para o autor, “identidade não é o que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização” (Dubar, 2009, p. 13). Para o estudioso, a identidade seria, primeiramente, a diferença; o que distingue é singular, algo ou alguém. Posteriormente, cita o pertencimento comum, um ponto que define uma classe de elementos, diferentes uns dos outros, mas com pontos singulares. Com essa observação, o autor introduz o paradoxo da identidade: aquilo que é singular também é compartilhado. Sua abordagem sugere que é impossível entender a identidade sem reconhecer sua relação com a alteridade, uma vez que essa varia historicamente, dependendo dos contextos e definições.

Ainda, Dubar (2009) sintetiza duas formas de identidade, a que vai ser atribuída pelos outros e é caracterizada pelo seu pertencimento a algum grupo, comunidade, dependente das crenças e; a reivindicada por cada um na sua individualidade, em que o indivíduo adere, por tempo indeterminado, o que lhe for necessário, demandando a cada um múltiplos pertencimentos, que não são estáticos, podem mudar. Ambas as formas se combinam para constituir as “formas identitárias, formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida” (Dubar, 2009, p. 14-17). Essa identidade social pode ser sinônimo de pertencimento, muito embora o autor chame

atenção para o conceito econômico que se apresenta no contexto social, valorando as classificações identitárias, posições hierárquicas, com redução do social ao econômico, ou seja, aos interesses do capital.

Concordamos com Marcelo (2009a) no entendimento de ser a identidade docente uma realidade que evolui e se desenvolve, esse desenvolvimento acontece tanto na individualidade quanto na coletividade. Portanto, não se pode possuir a identidade, mas sim desenvolvê-la durante o percurso vital, não é algo fixo, mas que acontece nas relações. A evolução é uma característica identitária e esse conceito representa também a identidade profissional, a qual não se apresenta ‘estável, inerente ou fixa’. A identidade docente, dessa forma, pode ser compreendida como um processo que acontece ao longo da vida profissional, como se mantém em constante evolução e aprendizagem, com influências dos meios sociais, de aspectos pessoais e cognitivos.

Outra questão relevante é registrada por Imbernón (2010), quando ressalta a importância de se relacionar a identidade docente com o que ele chama de ‘trajetória ou desenvolvimento profissional’. Considera que o avanço, na questão identidade dos professores, depende de um conjunto de fatores presentes no desenvolvimento profissional, os quais podem permitir ou impedir tal avanço. Uma consciência da subjetividade, ancorada na identidade coletiva, pode contribuir para um desenvolvimento constante na formação profissional. O professor precisa fazer parte, também, da sua formação. Ter esse protagonismo na própria formação “é necessário, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para que os professores se desenvolvam pessoal e profissionalmente” (Imbernón, 2010, p. 80). A participação do professor, dada a sua relevância, precisaria acontecer desde a sua formação, continuando por toda a sua caminhada profissional, em uma colaboração coletiva, permitindo a construção do seu espaço profissional com maior autonomia.

A autonomia e o protagonismo docente são gatilhos influenciadores do papel docente, que influenciam fortemente na melhoria da qualidade educacional. Para Campos (2005), o papel do docente pode se apresentar de duas formas: uma função passiva, na qual o docente se torna um instrumento do currículo, seu papel começa e termina na atividade educacional, cabendo-lhe o trabalho na classe e como único responsável por resultados e aprendizagens do estudante e; a outra é um papel de envolvimento, o docente

como integrante do conjunto de trabalhos educacionais, envolve-se, é responsável pelo desenvolvimento escolar e das aprendizagens. O desempenho educacional dependerá do envolvimento e da responsabilidade que os professores apresentam no processo, gerando, assim, um ato educacional.

O papel das políticas públicas e dos processos de formação, nesse aspecto, é fundamental. Campos (2005) destaca que a formação docente é um nó crítico na maioria dos sistemas educacionais da América Latina e do Caribe. Para a autora, o docente é formado para o ensino e não para a aprendizagem, para a transmissão e não para a comunicação, para a memorização e não para o raciocínio. Conclui que “a atual formação inicial, em geral, reflete os mesmos problemas da educação tradicional, reforça o papel passivo dos docentes e contribui para sustentar os sistemas educacionais hierárquicos e fechados” (Campos, 2005, p. 22). Ainda, complementa que as mudanças deveriam ser promovidas com os docentes e não para os docentes, tornando-os assim participativos na organização educacional. “Docentes coautores e protagonistas, equipados com capital social e cultural, que se convertem em sujeitos sociais, deliberativos e capazes de participar na tomada de decisões refletidas e dialogadas” (Campos, 2005, p. 22).

A autora reafirma que a educação é chamada para “estabelecer o equilíbrio entre o crescimento econômico e os princípios éticos, como a igualdade, a equidade, a justiça e a convivência respeitosa” (Campos, 2005, p. 23), enquanto a sociedade é chamada para garantir que os sistemas educacionais tenham melhores professores.

Ter os melhores professores implica refletir o que se espera desses profissionais no século XXI. Nessa perspectiva, Marcelo (2009a) contribui apontando que é preciso um esforço redobrado para exercer a função docente, permitindo que o direito de aprender do aluno seja garantido. Isso decorre das mudanças que acometem o processo do conhecimento e a formação dos alunos, cujos interesses, hábitos e costumes se transformam a uma velocidade cada vez maior, fazendo com que o docente necessite estudar e aprender coisas novas diariamente. É da qualidade apresentada pelos docentes e da forma como ensinam que vai resultar grande parte da qualidade dos resultados dos alunos.

Essa demanda torna o processo de ensino um trabalho cada vez mais exigente, sendo necessário que o professor mantenha uma constância na eficácia do seu trabalho ao

longo do tempo, já que o conhecimento do professor é um importante instrumento de estímulo para que os alunos possam construir seu conhecimento, melhorando o processo de aprendizagem. Nesse aspecto, é preciso rever conceitos, metodologias e aprender novas formas de ensinar, que implicam diretamente em novas formas de aprender e na qualidade dos resultados.

Diante dessa complexidade prevista para a formação de professores, resgatam-se alguns aspectos assegurados em normativas nacionais<sup>2</sup>, diante dessas considerações, torna-se evidente a apresentação de diversas abordagens e perspectivas sobre o processo de formação docente, abrangendo questões teóricas, conceituais e metodológicas.

As Diretrizes para a Formação de Professores, aprovadas em 2019, sugerem um cenário em que o currículo assume uma posição de autoridade absoluta, o que limita a autonomia do professor e restringe sua preparação para a função docente. Ao adotar essa abordagem, o professor se vê reduzido a um papel passivo, tornando-se mero executor do currículo oficial, o que implica uma perda de liberdade e protagonismo para pensar além do prescrito. Embora normativas sejam necessárias para orientar a prática educativa, não devem ser interpretadas como imposições que subjagam o professor. Pelo contrário, a condução dos processos educativos deve ser permeada pela liberdade e autonomia do professor, permitindo diferentes perspectivas e abordagens que enriqueçam o ensino-aprendizagem.

Portanto, reduzir a formação de professores aos conteúdos contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, pode significar a perda da autonomia docente. A necessidade de pensar a formação profissional, considerando a nova Base Curricular Nacional, precisa ser feita a partir do protagonismo docente, na condição de integrante do processo, de alguém que, por suas vivências, conhecimentos e experiências, seja ouvido e respeitado na construção dos documentos que regem a educação nacional, dentre eles, os que regem a formação de professores. O contrário disso contribui para a

---

<sup>2</sup> Como a necessidade de fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, a fim de se garantir uma formação básica comum em todo o país, prevista na Constituição de 1988; a determinação, na LDB n. 9394/1996, de um pacto interfederativo, o qual estabelece competências e diretrizes para orientar os currículos; às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, em seu artigo 14, que define a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular; o Plano Nacional da Educação, de 2014, reafirmando a necessidade de uma base nacional que oriente os currículos de todas as unidades da Federação e; a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017.

precarização da formação dos professores. O movimento de revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2015<sup>3</sup> (Brasil, 2015b) e a homologação da BNC-Formação, com a Resolução CNE/CP n. 2/2019<sup>4</sup>, no contexto nacional, desencadeou novos olhares para o processo da formação docente, evidenciando a influência do currículo da Educação Básica na reconfiguração do sentido da docência, bem como, debates sobre conhecimentos e processos necessários para a atuação docente. Considerando estas questões, Garcia e Tenório (2023, p. 202) refletem:

[..] Os projetos que estão associados ao processo de economização da vida compreendem e reduzem o currículo a uma questão de organização e planejamento, supervalorizando a dimensão técnica e aderindo aos propósitos de uma educação que sirva aos interesses da economia. Recai-se, desse modo, em outro reducionismo grave quanto à noção de prática docente que, equivocadamente, orienta-se para questões majoritariamente técnicas, esvaziando a dimensão da práxis que caracteriza o fazer-saber docente.

Com a aprovação, em 2019, das diretrizes para a formação de professores, que visavam orientar a preparação dos educadores para lidarem com os conteúdos da BNCC, a BNC-Formação vinculou a formação docente à Base e regulamentou o currículo da Educação Básica. No entanto, essa abordagem foi criticada por muitos pesquisadores da área, que a consideraram um reducionismo na formação, pois limitava a atuação do professor apenas aos conteúdos previstos na BNCC, negligenciando outras dimensões importantes da prática docente e da formação educacional, dentre esses pesquisadores estão: Farias (2019); Bazzo e Scheibe (2019); Aguiar e Dourado (2019); Gonçalves, Mota e Anadon (2020); Hobold (2020; 2023); entre outros.

Em sua análise, Hobold (2023) percebe, de forma explícita, a concepção de formação de professores alinhada a BNCC, tendo como objetivo formar professores e professoras que “[...] sejam operadores e obedientes para executar seu trabalho, sua prática pedagógica, tomando por base as competências e habilidades da formação dos estudantes da Educação Básica” (Hobold, 2023, p. 54), a autora ainda destaca o alinhamento com a lógica da meritocracia e da concepção individualista.

---

<sup>3</sup> Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

<sup>4</sup> Resolução CNE/CP n. 2/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No entendimento de Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 360), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas em 2019, “[...] representam um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente”. Diante desta conclusiva, é possível questionar a presença da identidade e do protagonismo docente na normativa da BNC-Formação. Sob esses entendimentos, reservamo-nos a olhar para os documentos para buscar tencionar, se as perspectivas de protagonismo e identidade docente estão presentes.

As diretrizes mais recentemente, aprovadas em 2024, embora não foquem nos conteúdos da BNCC, também não colocam o professor como protagonista, uma vez que, igualmente, cometem equívocos como por exemplo, instituírem cinquenta por cento da carga horária do curso (1.600h) destinadas a conhecimentos específicos, em um aparente retorno ao esquema 3+1, tão criticado nos anos de 1980.

## **BNC-FORMAÇÃO (2019) E DIRETRIZES (2024): IDENTIDADE E PROTAGONISMO DOCENTE**

A formação docente em nível superior no Brasil se tornou uma obrigatoriedade com a aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, tendo sido estabelecido um prazo de dez anos para os ajustes a partir de sua aprovação. Durante o período de ajustes, em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena<sup>5</sup>, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como característica marcante a formação com base em competências e habilidades.

Após um longo processo de vivência da Resolução n. 01/2002, da observação das críticas a ela feitas, no ano de 2015, uma nova Resolução, relacionada à formação de professores, foi aprovada, marcando um período de reformas que caracterizaram o século XXI. A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015b), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível Superior (cursos de licenciatura,

---

<sup>5</sup> Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, promoveu uma revisão profunda no documento de 2002.

A aprovação da resolução de 2015 foi um compromisso do CNE, que a tornou mais abrangente, atendendo às prerrogativas da formação de modo mais amplo e integral. No entanto, o documento de 2015 nem havia sido implementado por todas as Universidades quando foi substituído, em 2019, por uma nova Resolução, originada do Parecer CNE/CP n. 22/2019, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), trazendo como foco principal a formação docente para dar conta dos conteúdos da BNCC.

Ainda, cabe destacar que no curso da produção desse texto, um novo Parecer CNE/CP n. 4/2024 e uma nova Resolução CNE/CP n. 4/2024, são aprovados, revogando todas as Resoluções anteriores (2002, 2015 e 2019), trata-se da Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Partindo dessa breve localização histórica dos principais documentos normativos nacionais da Formação de Professores, nossa proposição é analisar a formação de professores, com olhar sobre o protagonismo docente, a partir do Parecer CNE/CP n. 22/2019 e a Resolução CNE/CP n. 2/2019, documentos que até pouco tempo normatizavam a construção de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores; e trazer a Resolução CNE/CP n. 4/2024, buscando possíveis aspectos da formação que possam contribuir, ou não, com a construção da identidade e do protagonismo docente.

A aprovação da BNCC, em 2017<sup>6</sup>, definiu que “a primeira tarefa de responsabilidade da União seria a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2017, p. 21). Uma ação nacional de regulamentação do Ensino Superior, vista

---

<sup>6</sup> Resolução CNE/CP n. 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.

como fundamental para o sucesso da implementação eficaz da BNCC, pois esse é considerado o espaço que preparará os profissionais que irão atuar na Educação Básica.

A regulamentação do currículo é um amplo processo que envolve, para além da estrutura educacional, relações econômicas, políticas e culturais, afetando diretamente a sociedade e a vida das pessoas, pois vai interferir na forma de pensar, ser e agir dos sujeitos. Segundo Sacristán (2000), o currículo é a base que relaciona, de forma simétrica, a formação docente e a Educação Básica, ou seja, transformações no currículo da Educação Básica refletem diretamente na formação de professores e vice-versa.

Sob essa perspectiva, entendemos que a formação de professores sempre foi palco de disputas e discussões, comportando diferentes posições, o que não tem sido diferente com o movimento que se instaurou a partir da aprovação das Diretrizes de 2019. Elas trouxeram diferentes visões, opiniões e críticas em torno da proposta para o centro dos debates, que se dividiu entre as universidades comprometidas com formação de qualidade e aquelas instituições cujo foco é o mercado. Sua aprovação potencializou esse debate, pelas contradições apresentadas, impondo mudanças a um processo que vinha sendo construído desde as Diretrizes de 2015. Em grande medida, as novas Diretrizes, aprovadas em 2024, também contribuem com equívocos, em um processo marcado pela falta de diálogo (ANFOPE, 2024).

As instituições de Ensino Superior que, na sua maioria, ainda estavam no processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), a partir das determinações feitas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015b), foram surpreendidos com a necessidade de rever, novamente, os currículos, a partir das propostas das Diretrizes, aprovadas em 2019 e agora, outra vez, a partir das aprovadas em 2024. A Resolução de 2019 fez nascer um novo currículo, de forma emergente e obrigatória, o que provocou inúmeros debates sobre o tema. De outra parte, na Resolução de 2024, é possível encontrar semelhanças tanto com a Resolução de 2015 quanto com a Resolução de 2019, fato que, segundo documento publicado pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE, 2024, s/p), “tende a parecer uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde em um emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país”.

A aprovação apressada da Resolução de 2019 tornou necessário repensar a concepção da formação docente, proposta de modo mais conteudista, atendendo aos conteúdos da BNCC, com simplificação na formação. O Parecer CNE/CP n. 22/2019, que trata da revisão e atualização da Resolução CNE/CP n. 2/2015, deixa claramente expressa a concepção que se pretende instaurar com a nova BNC-Formação:

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (Brasil, 2019, p. 15)

O elemento norteador da BNC-Formação passa a ser o conceito de competência, que pretende orientar o currículo da Educação Básica e a concepção de professor. O termo Competência é definido no documento da BNCC como: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p 8).

Nos anexos do documento das Diretrizes de 2019, nos quais são apresentadas as competências e habilidades para a formação inicial de professores da Educação Básica, encontramos o anúncio de um tímido protagonismo docente. Dentre as dez competências gerais docentes apresentadas, percebemos uma responsabilização do docente com o seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural, psicológico, emocional, físico, estrutural e organizacional, bem como o seu comprometimento com o desenvolvimento dos educandos, com a organização da aprendizagem destes nos mesmos princípios, considerando a capacidade de todos em aprender. O protagonismo aparece condicionado à prática docente e ao seu desenvolvimento profissional, sempre considerando os resultados esperados pelos processos avaliativos impostos (Brasil, 2019b).

Habold (2023), analisando estes mesmos documentos, que deixam evidente uma concepção de formação de professores alinhada ao currículo da educação básica por hora regulamentado pela BNCC, percebe que estes apresentam como objetivo “[...] que o futuro professor e a futura professora sejam operadores e obedientes para executar seu trabalho, sua prática pedagógica, tomando como base as competências e habilidades de formação dos estudantes da Educação Básica” (Habold, 2023, p. 54). Ainda, para a autora, a atuação docente definida por competências trabalha com o conceito da meritocracia,

priorizando a individualização e colaborando com as desigualdades, uma vez que o ponto de partida não se difere para os sujeitos em suas diferentes classes sociais.

Em outro ensaio, a autora ressalta que o conceito de individualização entra em conflito com as práticas coletivas de diálogo e planejamento entre os pares, inibindo a troca de conhecimentos e minando a organização coletiva por meio de sindicatos. Isso, por sua vez, debilita as iniciativas voltadas para a melhoria das condições de trabalho e a valorização profissional. Além disso, a ideia de responsabilizar exclusivamente o professor pelo seu desenvolvimento profissional fortalece os princípios mercadológicos e promove uma cultura de competição pelo sucesso (Habold, 2020).

Os fundamentos apresentados no Capítulo II, das Diretrizes de 2019, reconhecem os docentes como formadores de conhecimento e cultura, destacando a necessidade de estes terem acesso permanente aos conhecimentos, informações, vivências e atualização cultural, além de liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura. As metodologias e práticas do documento de 2019 destacam uma “[...] interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação” (Brasil, 2019b, p. 7). Esta dicotomia demonstra um protagonismo na prática atrelado aos movimentos de avaliação em larga escala, ou seja, os professores podem e devem fazer, mas precisam alcançar os resultados esperados pelas políticas avaliativas.

Percebemos, portanto, na exploração do documento da BNC-formação e nas evidências apresentadas por autores já citados, uma intencionalidade na concepção técnica da formação de professores da Educação Básica, enquanto transmissores de um currículo base, limitados a transmissão de conteúdos pré-definidos e responsáveis pelo sucesso da aprendizagem, considerando as margens qualitativas defendidas pelo setor econômico e mercadológico. O percurso formativo apresentado por essa nova normativa se desencontra com a construção histórica que se mantinha como perspectiva da docência no documento anterior às diretrizes:

[...] à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos, inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre visões de mundo (Brasil, 2015b, p. 9).

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) vão entender que essa proposta das novas diretrizes, de 2019, além de se apresentarem diante de um silenciamento de discussões sobre a formação continuada e valorização do profissional docente, também percebem que as atuais DCNs “[...] representam um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 360). Diante destas evidências, podemos constatar que a identidade e o protagonismo do professor não são conceitos presentes no documento da BNC-Formação, que o alcance de uma identidade protagonista do fazer pedagógico se distancia do processo de formação docente no Brasil.

Outro fator relevante é anunciado por Gatti (2014), quando analisou as políticas de formação de professores no Brasil e concluiu que, embora o país tenha acordado tardiamente para a expansão da Educação Básica, muito já se tem andado na busca pela qualidade da formação docente e, conseqüentemente, na melhoria no ensino. Para a autora, formar professores não é o suficiente, tão pouco resolve a situação das aprendizagens escolares, faz-se necessário que seja coerente ao domínio dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos à altura das necessidades sociais da atualidade. Nessa reflexão, a autora argumenta que as políticas nacionais de formação de professores:

[...] acabaram por se fragmentar em programas diversos, a maioria deles dedicados à formação de profissionais já em serviço, não graduados, e à formação à distância (EaD), como formação massiva. Sob este aspecto, as pesquisas não evidenciam nesses programas a preocupação com a qualidade curricular e a efetividade dos estágios, com a integração formativa [...] como já sinalizamos, nessas políticas ficou esquecida a questão dos currículos de formação inicial de professores [...] (Gatti, 2014, p. 4-5).

Além do esquecimento pelas políticas de formação de professores das questões curriculares, a autora também denuncia a fragmentação entre “formação na área do conhecimento e formação educacional e pedagógica, com estágios realizados de forma precária” (Gatti, 2014, p. 5). As contribuições dos saberes teórico-práticos são restritas a poucas instituições, fazendo com que haja a necessidade de ofertar conteúdos curriculares necessários e importantes para a formação docente, constituindo uma base profissional sólida, questões que as Diretrizes de 2015 procuraram resolver, mas as de 2019 e, em certa medida, as de 2024, trouxeram novamente para o debate demonstrando que nossos avanços são acompanhados de recuos que prejudicam os processo de formação docente.

Para Zucchini, Alves e Nucci (2023), essa padronização não dialoga com os contextos plurais da diversidade educativa, “[...]desconsidera a diversidade e a heterogeneidade dos ambientes escolares, fruto da desigualdade nas trajetórias sociais, econômicas e culturais dos estudantes, assim negligencia o desenvolvimento da autonomia docente e a sua capacidade de responder aos desafios” (Zucchini; Alves; Nucci, 2023, p. 17), ainda na compreensão das autoras, a formação de professores aos moldes da BNC-Formação, por meio de habilidades e competências, encaminhava-se para uma formação individualizada, na qual a busca por performance responsabilizava o indivíduo pelo seu desenvolvimento e desempenho profissional, induzindo a um ambiente competitivo.

A ANFOPE, desde sua constituição, também propõe a integralização de uma base nacional comum para a formação de professores, com estrutura que integre e garanta as relações teórico-práticas. Contudo, a Associação considera que a aprovação da BNC-Formação, em 2019, “representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da ANFOPE por uma *Base Comum Nacional* para a Formação de Professores” (ANFOPE, 2021, p. 8), primeiramente, pela aprovação ter se dado de forma abrupta, sem discussões acerca do seu conteúdo.

Com a aprovação da BNC-Formação de maneira rápida e sem espaço para os amplos debates que se presenciava no Brasil, a preocupação com a eficiência e os preceitos elencados neste novo Documento abriram brechas para pesquisas e posições contrárias à sua efetivação nos cursos de formação de professores, pois ficaram abaladas as expectativas de envolvimento do professor no processo de construção das políticas educacionais, incluindo-se aqui, a proposta da normativa em questão. Ou seja, se nosso mote é encontrar o espaço do protagonismo docente na formação de professores, não foi por meio das Diretrizes de 2019 que pudemos ver consolidada a possibilidade de o professor exercer com autonomia sua função.

No texto principal da Resolução de 2019, o termo protagonismo aparece uma única vez, referindo-se ao professor, é o que consta no artigo 7, Inciso VI: “fortalecimento da responsabilidade, do *protagonismo* e da *autonomia* dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, s/p) e; se o associarmos a autonomia, essa

palavra aparece seis vezes, sendo que três delas está contida nos quadros das competências e habilidades.

Estas diretrizes (Brasil, 2019) enfatizaram um currículo estruturado com base na pedagogia das competências, priorizando o saber fazer e os conteúdos específicos em detrimento da formação pedagógico-didática. Observa-se uma preocupação com a falta de elementos que promovam o protagonismo docente, visto que o processo de formação de professores parece estagnar. Há um embate entre atender às demandas do mercado, que enfatiza o ensino dos conteúdos alinhados à BNCC e a busca por uma formação que permita aos professores serem protagonistas em sua prática, com autonomia e qualidade. Essa questão ressalta as lutas e contradições presentes no campo da educação, destacando a necessidade de um debate mais amplo e atento sobre esse tema.

Diante de tamanhas contradições, instalou-se um grande movimento de entidades representativas (como ANPEd e ANFOPE) buscando a revogação da Resolução de 2019 e o retorno à Resolução de 2015. No entanto, o que aconteceu foi a homologação de uma nova legislação, a Resolução CNE/CP n. 4/2024, que em seu texto parece trazer uma mescla das duas anteriores. Nesse particular, novamente testemunhamos uma Resolução aprovada sem debate aprofundado e sem preocupação com o protagonismo docente (que neste documento também aparece uma única vez).

Cabe destacar, novamente, alguns dos pontos que parecem conduzir essa nova proposição de Diretrizes para questões equivocadas no que se refere à formação de professores, concordando com a Nota da ANFOPE sobre o Parecer n. 4/2024, considerada em duas questões: uma que diz respeito a proposição do Parecer e outra que se refere ao conteúdo do Parecer. Em relação ao primeiro item podemos trazer: o projeto de Parecer não levou em consideração as pesquisas já construídas no campo da formação de professores; não foi fundamentado em audiências públicas que promovessem o debate com a sociedade civil; o CNE fez uma breve consulta pública, mas não deixou claro no Parecer quais elementos dessa consulta fundamentaram a proposta.

De outra parte, o segundo item traz elementos de denúncia muito importantes, que dizem sobre: a nova Resolução traz como referência central a necessidade de um discurso consensual, para tanto propõe uma formação mais coerente, não deixando muito claro o que isso significa; a extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente

curricular, fazendo uma análise que mistura o entendimento de prática com estágio, parecendo haver confusão entre prática como componente curricular e prática curricular de extensão; embora o documento cite a valorização profissional não a explica, não deixando clara uma forma objetiva de como será feita; não há articulação entre formação inicial, continuada e trabalho docente; não há uma proposição clara de um Sistema Nacional de Educação; há uma falta de discussão sobre o modelo de massificação do ensino e a mercantilização da oferta de cursos para formação de professores; há um questionamento sobre o modelo de formação que parece estar em uma linha bem conteudista, deixando margem para questionamentos, se estaríamos voltando ao antigo esquema 3+1; a extensão da forma como é tratada representa um retrocesso, ao centrar suas atividades somente na escola e, por fim, a relação entre nível social dos alunos e formação docente, parecendo que há um determinismo social sendo utilizado como aporte para explicar as dificuldades ou as fragilidades da formação (ANFOPE, 2024).

Além dessas questões, já destacadas pela ANFOPE, há também um documento construído pelo GT8, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ainda em 2023, que sublinha:

[...] em uma análise preliminar, aponta para a compreensão fragmentada da formação, focalizando a formação inicial desconectada da formação continuada e da valorização profissional. A profissionalização do professor engloba a formação, carreira e valorização docente e, portanto, ao tratar dissociadamente formação inicial da formação continuada alija esse entendimento. O conteúdo fragmentado do texto da minuta dilui a formação ao estilizar princípios e fundamentos em indicações repetidas e sem organicidade na direção de uma formação pragmática e conteudista. Desconhece o movimento histórico realizado desde os anos de 1980 em prol de uma proposta de formação de professores fundamentada em princípios de uma educação de qualidade socialmente referenciada; uma formação que assume o desenvolvimento da profissionalização do professor como um processo contínuo desde a formação inicial, a inserção na docência e a formação continuada; uma formação sólida, teórica e prática, para atuação numa escola que reconhece a diversidade cultural, articulada com o contexto social e sua transformação para uma sociedade mais justa e democrática (ANPEd, 2023, s/p).

Com base no exposto, nossa constatação ao estudar a Resolução que fixa as Diretrizes para Formação de Professores homologada em 2019 e a Resolução que aprova as Diretrizes para Formação de Professores de 2024, é de que o protagonismo docente, não ocupa lugar de centralidade, uma vez que, em ambos os documentos, não há participação ativa dos professores na discussão de seu teor e, uma vez aprovados, também não consideram como eixo central a autonomia docente para a construção de processos, pensar currículos e refletir a prática pedagógica, retornando, mais uma vez, a formação de

professores a uma perspectiva tecnicista afinada a lógica do mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tensões e disputas que a construção de novas políticas curriculares gera nas discussões educacionais são extensas, valorosas e necessárias. No que tange aos Documentos em análise neste ensaio, a Resolução de 2019, como também ao Documento que foi recentemente homologado, a Resolução 4/2024, podemos verificar que as críticas são volumosas, o descontentamento, principalmente de parte dos pesquisadores, atentos às políticas educacionais, seus avanços e recuos, é notório.

Considerando esses pontos, ousamos responder ao questionamento feito no título deste artigo. A conclusão a que chegamos é de que o documento de 2019 e as Diretrizes de 2024, ambas aprovadas pelo CNE, pouco revelam sobre o papel de protagonista do professor. Isso fica claro ao tratarem a formação na perspectiva de competências necessárias, vinculadas aos conhecimentos científicos, sendo essas competências reducionistas da formação do professor, o que exige dele que seja o porta voz dos conteúdos e conhecimentos contidos na BNCC, no caso das diretrizes de 2019 e no documento mais recente, de 2024, temos vários discursos veiculados que impedem o protagonismo, como a ideia de consenso, a confusão no conceito de prática como componente curricular, a falta de olhar sobre a valorização docente, entre outros.

Pensar a formação sob esse prisma é minimizar a profissão docente e o seu profissional, é ignorar que a formação de um sujeito envolve muito mais que conteúdo. Implica em formação para a vida, para o mundo do trabalho, para a cidadania, questões que não encontram o merecido espaço em nenhuma das duas Diretrizes.

As intencionalidades contidas nos documentos não parecem revelar preocupação com a identidade docente, além de não mencionar, de forma direta, o assunto. As entrelinhas deixam um grande destaque aos conhecimentos científicos como protagonistas e definidores do processo de ensino-aprendizagem. Os verbos utilizados para descrever as ações dos docentes remetem sempre às práticas envolvidas com os conhecimentos curriculares. O processo de mediação é eclipsado por um enfoque estritamente técnico na transmissão do conhecimento.

Embora haja menção à importância do trabalho colaborativo e das metodologias ativas, enfatizando o papel central do professor, isso é apresentado como uma extensão do foco principal: as competências da BNCC, no documento de 2019 e o retrato da formação conteudista, que permite pensar o retorno do esquema 3+1, no de 2024. Este enfoque recai sobre um protagonismo alinhado ao currículo preestabelecido, resultando em uma formação que, marcada pela previsibilidade, delimita as expectativas em relação à capacidade do professor de adaptar e adequar suas práticas. Portanto, o protagonismo está intrinsecamente ligado ao desempenho esperado, o que intensifica os discursos de responsabilização docente (Frangella, 2020).

A fragmentação da formação docente é clara em ambos os documentos e as inúmeras legislações demonstram as tentativas de acerto. Porém, faz-se necessário integrar a formação docente com os currículos que precisam estar articulados também ao propósito da formação dos professores. Uma formação proposta para suprir as demandas históricas do protagonismo docente, que promova a possibilidade de reflexão, reestruturação da prática, apropriação da teoria, vivência da escola, do conhecimento e da gestão. Enfim, que lhe permita ser sujeito do processo e não objeto da formação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.Â.S.; DOURADO, L.F. BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio, 2019.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. **Documento Final do XX Encontro Nacional**, fev. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação. **Nota da ANFOPE, sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024**, 2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em 25 abr. 2024.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota de Repúdio ao projeto e Resolução CNE**: das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica. GT8, ANPEd, 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/53-news/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocesso na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Parecer 22, de 07 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2019a.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2, de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2015a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, jul. 2015b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 2002.

BRASIL. 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 para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2019b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4 de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, maio, 2024.

CAMPOS, M.R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. **Revista Prelac**, Santiago/Chile, v. 1, p. 7-23, jun. 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIAS, I.M.S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio, 2019.

FRANGELLA, R.C.P. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em movimento**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 4, p. 380-394, jul./dez. 2020.

GARCIA, A.; TENÓRIO, M. Formação docente: ensaios de (re)existência com os currículos. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro/RJ, v. 5, esp., n. 10, p. 193-212, 2023.

GATTI, B.A. Ensinando e Aprendendo: avanços e desafios dos Professores do Brasil. **Lançamento do Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (EPT)**. UNESCO, jan. 2014. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Educacao-para-Todos-UNESCO>. Acesso em: 10 out. 2023.

GONÇALVES, S.R.V.; MOTA, M.R.A.; ANADON, S.B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HOBOLD, M.S. Concepção de formação de professores na Resolução n. 02/2019 do CP/CNE: resistências propositivas. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro/RJ, v. 5, esp., n. 10, p. 48-69, 2023.

HOBOLD, M.S. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores: Interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande/RS, v. 22, n. 2, p. 57-72, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2010.

LOMBA, M.L.R.; FARIA FILHO, L.M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 38, n. e88222, 2022.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte/MG, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de ciências da educação**, Espanha, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MORGADO, J.C. Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani da Rosa. 3. ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2000.

ZUCCHINI, L.G.C.; ALVEZ, A.G.R.; NUCCI, L.P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 39, n. e87143, 2023.

## NOTAS DE AUTORIA

Ieda Pertuzatti e Sílvia Regina Canan elaboraram o texto em conjunto.

Recebido em: 04/03/2024

Parecer em: 12/06/2024

Aprovado em: 07/08/2024