



POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações ao campo de conhecimento da educação física

TRAINING POLICY OF TEACHERS: implications to the field of knowledge of physical education

POLÍTICA DE FORMACIÓN DE PROFESORES: implicaciones para el ámbito del conocimiento de la educación física

Meriane Conceição Paiva Abreu

 0000-0002-5037-6810

Carlos Nazareno Ferreira Borges

 0000-0002-1908-3315

Sônia Regina dos Santos Teixeira

 0000-0002-5851-5467

Resumo

O artigo problematiza as implicações inferidas ao campo da Educação Física, a partir do manuscrito da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP). Para isso, traz como objetivo analisar as concepções de formação e conhecimento atribuídas pela BNCFP, para compreender suas implicações ao campo da educação física. Utiliza o método dialético praxiológico de Pierre Bourdieu, a pesquisa documental para a coleta dos dados e a análise do discurso para realizar o trato. Constata que as concepções de formação e conhecimento na BNCFP trazem íntima relação com a concepção de competências e, portanto, a um treinamento técnico/prático alicerçado e legitimado pelo valor produtivo. Conclui-se que o Manuscrito da BNCFP retoma e aprofunda ao campo da educação física uma visão pragmática, aproximando as práticas corporais de discursos e ideais biologizantes e positivistas, utilizando-as para técnicas que gerem valor de mercado e contribuindo à heteronomia do campo e à educação física para o capital.

Palavras-chave: Formação de professores. Política de formação profissional. Educação física.

Abstract

The article problematizes the inferred implications to the field of Physical Education, from the manuscript of the Common National Base for the Formation of Basic Education Teachers (BNCFP). For this, it aims to analyze the conceptions of formation and knowledge attributed by the BNCFP, to understand its implications to the field of Physical Education. It uses Pierre Bourdieu's praxiological dialectical method, documentary research for data collection and discourse analysis to perform the treatment. It notes that the conceptions of formation and knowledge at BNCFP bring a close relationship with the conception of competences and, therefore, to a technical/practical training grounded and legitimized by the productive value. It is concluded that the BNCFP Manuscript retakes and deepens the field of physical education a pragmatic view, bringing body practices closer to biologizing and positivist discourses and ideals, using them for techniques that generate market value and contributing to the heteronomy of the field and physical education for capital.

Keywords: Teacher training. Vocational training policy. Physical education.

Resumen

El artículo problematiza las implicaciones inferidas para el campo de la educación física, del manuscrito de la Base Nacional Común para la Formación de Maestros de Educación Básica (BNCFP). Para ello, pretende analizar las concepciones de formación y conocimiento atribuidas por la BNCFP, para comprender sus implicaciones en el campo de la educación física. Utiliza el método dialéctico praxiológico de Pierre Bourdieu, la investigación documental para la recopilación de datos y el análisis del discurso para realizar el tratamiento. Señala que las concepciones de formación y conocimiento en BNCFP traen una relación cercana con la concepción de competencias y, por lo tanto, con una capacitación técnica/práctica basada y legitimada por el valor productivo. Se concluye que el Manuscrito BNCFP retoma y profundiza el campo de la educación física con una visión pragmática, acercando las prácticas corporales a los discursos e ideales biologizantes y positivistas, usándolos para técnicas que generan valor de mercado y contribuyendo a la heteronomía del campo y Educación física para el capital.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Política de formación profesional. Educación física.

1 INTRODUÇÃO

As orientações legais vigentes para a formação de professores no Brasil estão definidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 02, de 01 de julho de 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 continuada¹.

Segundo Carvalho e Gonçalves (2017), o processo de elaboração dessa Resolução, iniciado ainda no ano de 2004, contou com ampla participação de representantes da comunidade acadêmico-científica, sindical, instituições governamentais e sociedade de um modo geral, culminando com um documento que expressa os anseios dos educadores e estudiosos da área da educação, consolidados na ideia da base comum nacional afirmada e defendida historicamente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Tais diretrizes ainda estão em curso. No entanto, em dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) lançou texto preliminar do documento intitulado “Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP)², com o objetivo de modificar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, gerando posicionamento contrário de entidades científicas e acadêmicas, no tocante à formação de professores. A ANFOPE e o

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em maio de 2019.

² Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em maio de 2019.

FORUMDIR³ publicaram um manifesto⁴ contrário ao manuscrito⁵ da BNCFP/2018, reafirmando a importância das diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, compreendendo-a como expressão de um processo coletivo de luta, diferentemente do processo de proposição da BNCFP/2018.

O manuscrito da BNCFP foi produzido no bojo das reformas educacionais instituídas no Brasil, como parte de um movimento mundial de ajuste da educação às mudanças do capital, da mesma forma que as avaliações em larga escala, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (FREITAS, 2018).

Face ao exposto, o presente texto analisa o manuscrito da BNCFP para examinar as concepções de formação e conhecimento presentes no documento e analisar possíveis implicações ao campo da educação física, compreendendo que este é um espaço social que estuda os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sobre as práticas corporais. As concepções de formação e conhecimento a serem analisados no manuscrito da BNCFP possibilitam ainda, compreender os possíveis impactos em cada espaço social de conhecimento, tendo em vista as especificidades dos campos (BOURDIEU, 1989).

A relevância acadêmico-científica do estudo está balizada na análise das possíveis implicações da BNCFP/2018 à formação, ao conhecimento e ao trabalho no campo da educação física. Quanto à importância social do estudo, pauta-se na compreensão dos sentidos de ser humano e sociedade que se pretendem com essa política de reforma da formação de professores.

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

⁴ Disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores> Acesso em maio de 2019.

⁵ Em 02/2019, a versão da BNCFP/2018, que havia sido encaminhada pelo MEC ao CNE, retorna ao MEC; em 08/2019 houve oficina da BNCFP, no MEC, por iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB). Disponível em <https://undime.org.br/noticia/27-08-2019-15-42-undime-participa-de-discussao-sobre-o-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-da-formacao-de-professores> Acesso em outubro de 2019. Em 09/2019, o MEC disponibiliza o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, para análise e debate, retomando o Manuscrito da BNCFP/2018. Texto referência disponível em <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/09/texto-refere3aancia-formac3a7c3a3o-de-professores.pdf> Acesso em outubro de 2019. No dia 07/11/2019, o CP e a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE aprovaram o Parecer e a Resolução que define as novas Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <https://undime.org.br/noticia/07-11-2019-18-22-cne-aprova-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-de-professores-e-institui-bnc-formacao> Acesso em novembro de 2019. O documento aqui analisado será a BNCFP/2018, recebendo tratamento de manuscrito. Este foi base ao texto-referência e à Resolução que institui a BNC-Formação, a qual segue para homologação, concluindo o processo legal.

2 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas leituras da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e do manuscrito da BNCFP/2018, a fim de localizar e analisar as categorias discursivas “formação e conhecimento” nos textos oficiais.

Rodrigues e França (2010, p. 61) afirmam que “nenhum documento é neutro”, o que inquirir análise dos posicionamentos conceituais sobre formação e conhecimento nos documentos citados, especialmente, no manuscrito da BNCFP, que conforme o manifesto da ANFOPE e do FORUMDIR, não foi discutido com a comunidade acadêmico-científica, escolas e sindicatos, contrastando com a dinâmica do processo de elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Para realizar a análise das categorias formação e conhecimento na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e no manuscrito da BNCFP/2018 utilizou-se a análise do discurso na perspectiva de Orlandi (2013), que traz a questão procedimental do método a ser empreendido.

Operacionalmente, as etapas perpassam pelo contato com a superfície do texto (o discurso), que neste estudo, em particular, busca os discursos escritos sobre “formação e conhecimento”, para gerar os objetos discursivos – o que foi dito, o que não foi, o que foi dito nas entrelinhas, outras maneiras de dizer o mesmo (paráfrases, sinonímias) –, produzindo as formações discursivas. A partir daí, relacionam-se as formações discursivas com os sentidos produzidos pelo material discursivo, ou seja, é o momento do processo discursivo, lugar da interpretação, da história, da ideologia, que permite a constituição das formações discursivas.

Orlandi (2013) destaca que antes de realizar esse procedimento metodológico é importante analisar o contexto no qual o discurso foi produzido, o que encaminhou para a observação do processo de construção dos documentos aqui analisados, às condições históricas de sua produção, proporcionando um material constituído de sentido e significado à formação, à profissionalização e ao trabalho docente.

O método aqui empreendido, baliza-se na dialética praxiológica de Pierre Bourdieu, que compreende as relações dialéticas entre as estruturas objetivas e as disposições estruturadas.

Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 2013, p. 40).

Nesse sentido, o método praxiológico de Bourdieu (2013) torna possível fazer as relações necessárias à compreensão e análise do funcionamento do campo educacional, especialmente, do campo da educação física, apontando os discursos das estruturas e as possibilidades práticas dos agentes, ou a “*dialética da interioridade e da exterioridade*” (BOURDIEU, 2013, p. 53).

Para tal, o texto considera como manifestação das estruturas para o campo da formação de professores, os documentos a serem analisados, a saber, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e o manuscrito da BNCFP/2018, que são gerados a partir de condições históricas por diferentes agentes, ao mesmo tempo que geram condições de produção, produtos e possibilidades práticas aos agentes envolvidos com a formação de professores.

Para Bourdieu (2013), os agentes possuem disposições, predisposições, inclinações, isto é, *habitus*⁶, que organizam a percepção e a relação com as estruturas, dependendo da posição e do capital simbólico e material que estes agentes dispõem no campo em questão, gerando possíveis práticas.

Dessa maneira, o presente estudo se propõe a analisar as implicações práticas possíveis envidadas aos agentes do campo da formação de professores – especialmente, em relação ao campo de conhecimento da educação física –, a partir do manuscrito da BNCFP/2018.

Para organizar o estudo e alcançar o objetivo proposto, os resultados e discussões serão apresentados em seções. Inicialmente, será observado o atual ordenamento legal à formação de professores no Brasil, instituído pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, destacando as concepções de formação e conhecimento presentes nessa Resolução; em seguida, serão apresentadas as concepções de formação e conhecimento no manuscrito da BNCFP/2018; adiante, serão analisadas as implicações práticas possíveis desses sentidos, no bojo da BNCFP, ao campo da educação física e, finalmente, as conclusões correlatas.

3 ORDENAMENTO LEGAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015

A formação de professores, no Brasil, segue a um ordenamento legal, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que de acordo com Carvalho e Gonçalves (2017), procurou contemplar os debates de vários setores da comunidade educacional e, por isso, as autoras destacam que

⁶ Em Bourdieu (2013, p. 57), *habitus* se constitui como “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*”.

parece haver um avanço no campo da formação de professores no país – campo em permanente conflito.

Dourado (2016, p. 29) argumenta que as atuais diretrizes “avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica”. Por esse argumento, dá destaque à autonomia universitária como espaço à formação de professores, à relação dialógica com a realidade educativa, à cooperação entre entes federados e sistemas educativos, à baliza em princípios básicos comuns norteadores, dentre outros aspectos.

Infere-se, portanto, que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 – produto de intensos e amplos debates, com diversos segmentos da comunidade educativa –, não finalizou as discussões, mas possibilitou a continuidade do diálogo sobre a formação de professores, de maneira interligada com a legislação e políticas educativas e as entidades acadêmico-científicas, bem como com os atores do campo educacional. Isso sinaliza um processo democrático, no qual há condições de analisar a realidade, apontar os desafios e pensar em formas coletivas de superação.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 3º, diz fundamentar a formação em uma ideia ampla e contextualizada de educação e educação escolar, destacando:

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (BRASIL, 2015, p. 04).

Especificamente sobre formação docente para a educação básica é dito:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 04).

Pelo excerto, percebe-se que o documento não apresenta uma concepção explícita de formação, embora reconheça que a formação docente é um “processo dinâmico e complexo”. Também não diz como se observará a qualidade social da educação e a

valorização profissional, mesmo destacando que esses processos serão alcançados por meio colaborativo.

No entanto, é possível analisar nas entrelinhas, que o documento compreende a diversidade do processo formativo e sua qualidade, reconhecendo-a como forma de atendimento inclusivo e requerendo a participação coletiva dos envolvidos na educação, para assim pensar os sujeitos e suas condições concretas em um movimento de ensino-aprendizagem real.

A formação, portanto, é um processo que permite compreender o ser humano em permanente mudança, transformação, o que na visão de Freire (1996), é importante, na medida em que se o ser humano é inconcluso e, consciente de tal, pode ir além dele. Ainda, o excerto evidencia a colaboração de vários agentes e instituições no processo de formação, traduzindo um documento como expressão mais democrática, como destacado por Carvalho e Gonçalves (2017).

Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, ao expressar o sentido de formação como processo e requerendo a participação colaborativa dos agentes vinculados a seu desenvolvimento, no intuito de atender ao ser humano em sua diversidade de aprendizagem e em uma perspectiva inclusiva, apresenta-se como mínima disposição e condição dialógica.

A palavra “conhecimento”, está expressa em diversas passagens do documento, articulada ao ensino, à pesquisa, às especificidades de objetos de diversos campos de conhecimento, relacionados à docência, aos aspectos científico, pedagógico, didático, da diversidade, sendo dito no Art. 2º § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 03).

Apesar disso, percebe-se, que nada é dito especificamente sobre a concepção de conhecimento, aparecendo vinculado a “valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos”, no âmbito da docência, como uma atitude intencional e rigor metódico de seu saber específico e de suas relações com outros campos de saber, com princípios teóricos e pedagógicos, fundamentados nos valores constituintes do conhecimento.

Diz-se nas entrelinhas, portanto, que o conhecimento é um constructo histórico, amplo e dialógico, envolvendo um processo relacional, no qual são inclusas diversas formas culturais, sociais, políticas, educativas.

É necessário não ter uma visão romântica quanto ao discurso escrito na Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois o documento é resultado de embates entre os diferentes atores envolvidos no campo da formação, porém a disponibilidade de escutá-los, apresenta atitude mais democrática, como se interpreta em Carvalho e Gonçalves (2017, p. 87):

Esse movimento evidencia a intenção dos membros da comissão bicameral construir um documento que procurasse atender aos anseios daqueles envolvidos com a formação de professores e que em alguma medida apresentasse certo consenso. Como todo processo de construção de diretrizes, estas também foram exaustivamente negociadas entre os diversos sujeitos envolvidos na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação.

Sendo assim, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como produto histórico, expressa as lutas necessárias e possíveis e, nesse sentido, as concepções de formação e conhecimento destacados na legislação mencionada, sinalizam para processos e compreensões ampliadas, dinâmicas, coletivas, plurais.

No entanto, esse ordenamento legal ainda não foi implementado efetivamente e, mesmo assim, em dezembro de 2018, o MEC lançou manuscrito à formação de professores da educação básica, em meio a um conjunto de reformas.

4 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E CONHECIMENTO NA BNCFP/2018

A proposição da BNCFP integra e dá continuidade ao conjunto de reformas educacionais, como a BNCC e a Lei 13.415/2017, referente à Reforma do Ensino Médio.

A BNCC foi lançada pelo MEC em 2015, como uma proposta curricular à educação básica, a fim de ser analisada pela comunidade acadêmico-científica, professores, estudantes e sociedade em geral. A primeira versão, após consulta pública foi encerrada em 2016, ano em que foi proposta a segunda versão, que passou por seminários estaduais, contando com a análise de professores e gestores. Em 2017, foi enviada ao CNE, pelo MEC, a terceira versão, avaliada por especialistas nacionais e homologada em dezembro de 2017⁷.

A terceira versão, diferentemente da primeira e da segunda versões, que se fundamentavam nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, articula esses

⁷ Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/#0> Acesso em maio de 2019.

princípios às competências, que devem ser asseguradas aos estudantes, a partir de aprendizagens essenciais⁸.

Consoante a esse movimento, o ensino médio também é modificado, a partir da Lei 13.415/2017. Segundo Soares, Abreu e Teixeira (2018), essa normativa está relacionada aos interesses do capital internacional, do mercado, dos organismos internacionais, pois o discurso do governo era que o ensino médio não dialogava com o setor produtivo. No formato de Medida Provisória nº 746/2016, essa proposta foi encaminhada ao Congresso, em setembro de 2016 e, como Lei 13.415 foi sancionada em fevereiro de 2017.

Conforme portal do MEC⁹, referente ao processo de construção do denominado “novo ensino médio”, essa reforma foi apresentada aos representantes do Banco Mundial, em março de 2017, a fim de obter financiamento para sua implementação, demonstrando o cotejamento e o acordo entre governo brasileiro e organismos internacionais, incidindo diretamente na educação.

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), pela Lei 13.415/2017, atualizou as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, que foram homologadas em novembro de 2018¹⁰. Em dezembro do mesmo ano, foi homologada a BNCC referente ao ensino médio, finalizando o processo de modificação curricular à educação básica.

Zan e Krawczyk (2018) destacam que a reforma do ensino médio foi alicerçada sobre um contexto de austeridade, conservadorismo, autoritarismo, imperando decisões antidemocráticas, antidialógicas. Segundo as autoras,

As políticas governamentais, num sistema democrático, resultam em geral de embates e negociações que envolvem diferentes interesses, desencadeando disputas entre forças e projetos, às vezes até antagônicos no atinente aos rumos a serem propostos, neste caso, à educação. Porém, durante o governo Temer, aproveitou-se o clima autoritário que imperou no executivo e no legislativo e tomaram-se decisões que, anteriormente, sofreram forte oposição de vários movimentos sociais e foram objeto de intensos debates no Congresso, sem encontrar consenso (ZAN; KRAWCZYK, 2018, p. 114).

É no bojo dessas reformas educativas, pautadas nos interesses do mercado, nos ditames dos organismos internacionais e no *modus operandi* do governo, que o MEC lançou o manuscrito da BNCFP, alinhada à BNCC, já homologada.

⁸ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso em maio de 2019.

⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691-novo-ensino-medio> Acesso em junho de 2019.

¹⁰ Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em junho de 2019.

Inicialmente, o manuscrito da BNCFP apresenta seu objetivo, que está alicerçado no desenvolvimento das competências docentes à formação de professores da educação básica. Para subsidiar o debate, o manuscrito apresenta alguns tópicos, tais como: o estado da arte, com histórico e referenciais da formação de professores em âmbito nacional e internacional; uma visão sistêmica da formação de professores, que agrega a formação inicial, a residência pedagógica, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de licenciaturas, a formação continuada, o estágio probatório, o plano de carreira e avaliação; uma proposta de matriz de competências profissionais para a formação de professores (conhecimento, prática e engajamento profissional); a sinergia entre as funções de formação, as competências profissionais docentes e as competências gerais e específicas e, por fim, os limites e indicações da proposta (BRASIL, 2018).

Esse manuscrito, encaminhado ao CNE, diz se comprometer com o desenvolvimento das competências profissionais do futuro professor, em atendimento às “demandas contemporâneas e da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 08). O documento compreende, que apesar do nível socioeconômico do aluno ser um elemento que influencia no desempenho escolar, o professor, se bem preparado, pode compensar esse quadro, pois no interior do sistema educacional, ele “é, de longe o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno” (BRASIL, 2018, p. 05).

Sobre a assertiva, é possível analisar que além de desconsiderar outros fatores influenciadores no processo ensino-aprendizagem, há centralidade na figura do professor, para sucesso ou fracasso escolar. Essa é uma das características da pedagogia das competências, que responsabiliza o indivíduo (ou grupo em particular, no caso, os professores) pela formação, abstraindo-o da realidade complexa e contraditória, que atravessa a escola e, que não pode ser ignorada nesse processo.

Outro problema está em retirar a característica de sujeito do conhecimento, tanto do professor, quanto do aluno, dirigindo a relevância às situações, aos problemas, sempre relativos, flexíveis, que dirigem o ensino e a aprendizagem (DUARTE, 2010). A pedagogia das competências, portanto, destoa de uma educação problematizadora, ampla e transformadora das reais condições de vida das pessoas, contribuindo à adequação social, compreendida como natural e, à visão idealista de educação e essencialista de ser humano.

Teixeira e Mello (2015) argumentam a importância de uma teoria para orientar as práticas docentes, compreendendo o professor como sujeito do conhecimento e da atividade educativa. Nesse sentido, interpreta-se que a pedagogia das competências, norteadora do manuscrito da BNCFP, passa a ser a base teórica da ação docente, mas sua natureza

compromete a análise crítica do professor, inclusive para se compreender articulado e alicerçado a ela, na medida em que essa pedagogia contribui para uma formação e um conhecimento tácitos, circunstanciais e desconexos da realidade social.

Por esse manuscrito, o professor então, passa a ser um mediador dos mandos da denominada sociedade do conhecimento – uma sociedade que está articulada às mudanças do mercado de trabalho, exigindo constantemente novos conhecimentos e/ou informações, para um trabalhador sempre flexível e ajustado a essas rápidas transformações (MORAES et al., 2003 apud MORAES, 2004). Ao aluno é atribuído papel passivo.

Segundo o manuscrito da BNCFP, o objetivo está assentado no “desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério” (BRASIL, 2018, p. 09).

Nesse sentido, é dito no manuscrito, que o conhecimento é um novo capital, que “gera e agrega valor ao produto ou ao serviço, quando articulado a habilidades e valores” (BRASIL, 2018, p. 04), embora não sejam ditos sobre a amplitude e o modo do conhecimento, subentendendo a sua redução ao desenvolvimento das competências. Nas entrelinhas, portanto, estreita-se o conhecimento, relegando-o a um produto de mercado. Outra maneira de dizer o mesmo, refere-se que há um conhecimento útil, prático e necessário, para atender à constante mudança produtiva.

As formações discursivas, produzidas a partir da análise do objeto discursivo, permitem a produção do processo discursivo, que segundo Orlandi (2013), relaciona-se à interpretação, à história e à ideologia (formação ideológica). Assim, é possível interpretar, que no contexto político de produção do manuscrito, o interesse está no atendimento do capital, sendo que o conhecimento, torna-se ele mesmo, um produto, que regula e é regulado pelo valor produtivo. A medida da competência do sujeito está, portanto, na aquisição/treinamento e na mobilização prática desse capital/conhecimento de novo tipo.

No manuscrito, o conhecimento está ligado a conteúdos curriculares, reduzindo e subjugando a noção de conhecimento e de currículo à noção de competências. Compreende-se em Moraes e Soares (2005), que essa é uma visão empobrecida do conhecimento, da formação e do trabalho docente, pois a formação científica é submetida à formação pragmática.

Em relação à formação, o manuscrito apresenta uma visão sistêmica, na qual a BNCFP está dividida em formação inicial e continuada, sendo que esta última se articula ao estágio probatório, ao plano de carreira e à avaliação ao longo da carreira e, aquela, às

diretrizes curriculares nacionais das licenciaturas, à residência pedagógica, ao ENADE e à prova para ingresso na carreira, defendendo a qualidade do trabalho docente como forte fator de impacto no desempenho escolar dos alunos (BRASIL, 2018).

Nada é dito sobre a concepção de formação explícita, embora o manuscrito destaque que a formação de professores deve enfatizar a prática, para que o conhecimento seja aplicado em diversas situações. Segundo se lê no manuscrito: “Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 30).

Pressupõe-se, então, que a formação seria um processo de aquisição de determinados conhecimentos, validados e legitimados em e por situações práticas positivas, no sentido da produção. Dito de outro modo, essa formação do tipo sistêmica, busca a garantia da situação de competências, reguladas pela prática.

O processo discursivo emanado das formações discursivas produzidas, destaca que a formação cinde teoria e prática (pragmática), assentando-se no treinamento do educando, para saber agir em situações pontuais. Adverte-se que para Freire (1996), formar não é treinar o educando, mas criar possibilidades para a produção/construção do conhecimento. É um processo e não um resultado.

Para Bourdieu (2004), um campo é relativamente autônomo e esta propriedade pode ser analisada pelo seu poder de refração, ou seja, quanto mais autônomo é um campo, menos incidem as imposições externas. Ocorre que o campo da formação de professores está sendo pensado, distante dos principais agentes, por meio de mudanças, que se querem legais, endereçadas aos professores e às agências formadoras.

Esse processo corresponde a um arbitrário e, como tal, está sendo criticado em diversos pontos, pela comunidade acadêmico-científica, como pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A crítica se destina ao Programa Residência Pedagógica (PRP)¹¹ e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da política de formação de professores (BNCFP/2018), reafirmando as diretrizes definidas na Resolução CNE/CP nº 02/2015¹².

¹¹ O PRP, incluso no manuscrito da BNCFP, iniciou seu processo de habilitação, conforme página disponível em <https://www.capes.gov.br/pt/sala-de-imprensa/noticias/8869-pibid-e-residencia-pedagogica-anunciam-resultado-preliminar> Acesso em julho de 2019.

¹² Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf Acesso em maio de 2019. Destaca-se ainda, a posição da ANPED sobre o texto referência das Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCFP, disponibilizada pelo MEC em setembro de 2019. Disponível em

O posicionamento adotado no presente artigo, considera a formação um processo crítico, que é possível com a garantia de acesso ao conhecimento ampliado, para a constituição de um ser humano-sujeito, ativo, criativo, atendido em todas as suas dimensões, tendo condições objetivas de leitura problematizadora da realidade e de protagonismo social.

Nessa perspectiva, é possível que o sujeito de uma formação estética, ética, técnica, política, humana, de acesso a um conhecimento ampliado, analise as estruturas e seus interesses condicionantes, buscando realizar leituras críticas; compreenda a natureza e a função das pressões externas e, consciente do ser sujeito, consiga realizar as problematizações necessárias, de maneira ativa, demandando um conhecimento à emancipação e à libertação. Para tal, o texto se afina à perspectiva de formação vinculada ao mundo do trabalho e à vida social,¹³ pois compreende este nexos necessário a uma formação e a um conhecimento enriquecidos na sua concretude e historicidade.

Diante do apregoado pela BNCFP, quanto à formação e ao conhecimento – categorias analíticas escolhidas no presente excerto – e, considerando tanto as especificidades, quanto as relações entre campos, questiona-se: como esse ideário sobre a política de formação de professores anunciada, impacta o campo da educação física?

5 POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E CONHECIMENTO NA BNCFP/2018 AO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação física é um campo de conhecimento que trata as práticas corporais, dialogando com diversos campos epistêmicos. Ao analisar os currículos de cursos de graduação em educação física, Abreu (2016) constatou que de 1939 e 1969, as práticas corporais eram balizadas pelo aspecto prático (influenciadas pelo discurso do campo médico). A partir de 1987, inicia-se um diálogo com o campo filosófico e, no currículo de 2004, ocorre uma articulação da prática à produtividade (diálogo com as ciências sociais), de modo que as práticas corporais adequassem o futuro trabalhador à sociedade da produção.

Embora a prática seja regular nos currículos, a autora analisa que, a partir de 1980, os diálogos ultrapassaram o aspecto biológico que balizou por décadas o campo da educação física, sem negá-lo, mas abrindo-se a outros campos. Apesar de não romper com o caráter positivista do conhecimento, que influenciou as práticas corporais, desde o currículo de 1987,

<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em outubro de 2019.

¹³ Ver FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. 2014. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/451/582> Acesso em junho de 2019.

foi possível pensá-las, para além de um aspecto pragmático e possibilidade teórica do conhecimento em curso.

No currículo de 2004 – último documento curricular analisado por Abreu (2016) –, que institui as diretrizes para a graduação em educação física, há menções à formação de professores para este campo, devendo seguir as legislações do CNE e as orientações específicas da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que centra a educação física nas competências. Sobre essa questão Abreu (2016, p. 132) analisa que:

A centralidade das DCNEF, no entanto, está na questão das competências (Art. 6º, por exemplo), permitindo uma leitura de que este movimento sirva para produzir um trabalhador de novo tipo, capital humano, adequado à sociedade do mercado, a qual avalia, regula, controla o valor da produção humana.

Esse aspecto tende a ser aprofundado com o manuscrito da BNCFP, pois como observado, ele enfatiza as competências à formação de professores. Os impactos atingirão as diretrizes curriculares nacionais das licenciaturas¹⁴, como proposto no manuscrito, buscando uma formação sistêmica, balizada nessa dimensão.

Especificamente na educação física, a pedagogia das competências resgata uma visão pragmática das práticas corporais, criticada pelo denominado “Movimento Renovador da Educação Física”, na década de 80. Machado e Bracht (2016, p. 850) afirmam que esse movimento representou um “esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, ‘colocar em xeque’, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas”.

A ideia que a prática da educação física se associa à aplicação técnica de exercícios físicos e das práticas corporais gerou uma visão social estigmatizante a esse campo de conhecimento e, em consequência, um menor prestígio educacional, se comparado a outras atividades curriculares (ABREU, 2016).

A BNCFP traz uma ideia de conhecimento e de formação que primam pela prática produtiva e que deve ser apreendida, em um processo de treinamento, que é legitimado pelo resultado positivo da produção ou competência. Esse capital da ação, destituído da teoria ou

¹⁴ Em 19 de dezembro de 2018, o diário oficial da União publiciza a Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física, dividindo a formação entre licenciatura e bacharelado. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683?fbclid=IwAR3FJmKx7l_N4TWGDgVzMBffjCdyLzByt4LMDSijt_IUERmaEFpsi9zfjwc Acesso em junho de 2019.

do pensar, abstraído das complexas e contraditórias condições de vida e de movimento da sociedade implica em uma possível marginalização à educação física.

Infere-se que o ideal pragmático estabelecido à educação física, influenciado pela BNCFP, como amálgama da pedagogia das competências, resgata um sentido empobrecido da prática nesse campo de conhecimento – tão criticado pelo Movimento Renovador da Educação Física –, pois retoma características que fizeram parte da história curricular e educativa da educação física. Entre as características podem ser citadas: a separação entre o pensar e o fazer, o qual se torna primaz e sem articulação com a teoria; o desprestígio socioeducativo das práticas corporais em relação a outros campos de conhecimento; o reforço a um caráter a-histórico e acrítico das práticas corporais; a legitimação da competência das práticas corporais, apenas pela sua dimensão técnica; o rompimento com um esforço histórico da educação física em se pensar, como tentou, por exemplo, o Movimento Renovador da Educação Física.

É importante expressar que a validação da técnica, como capital específico das práticas corporais, impulsionada pelo saber fazer das competências, balizadoras da BNCFP, não garante elevação de *status* ao campo de conhecimento da educação física. Historicamente, a educação física sempre esteve associada a um capital da ação, conforme expõe Bourdieu (2003), ao comparar esse campo a outros, no que se refere às disciplinas escolares. Nesse bojo, para pensar em algum prestígio, as práticas corporais precisam estar articuladas a uma técnica que gere resultados ao mercado, ou seja, não é apenas a prática com fim em si mesma, que se resgata com a BNCFP, mas aquela que seja legitimada pelo valor do que produz.

Desse modo, a formação e o conhecimento necessitam estar associados, por exemplo, à geração de atletas que mobilizem a indústria midiática, à construção de imagem de corpo perfeito, à criação de ídolos esportivos, ao marketing, ao lançamento de produtos estéticos e outros; ao patrocínio de grandes empresas e marcas; à geração de futuros empreendedores do fitness; a consultorias, entre outras situações que configuram a legitimação das competências das práticas corporais, pelo movimento aplicativo da técnica, para o mercado, sem problematizá-las.

Interpreta-se que essa maneira técnica da prática, que age sobre o conhecimento da educação física e da formação de professores desse campo, independentemente do espaço educativo no qual os docentes trabalhem, ainda tenderá a orientar o grau de diálogo com determinados campos do conhecimento, teorias e modos de conhecer. E tudo isso ocorrerá resgatando e/ou reforçando a primazia da dimensão biológica e da saúde, bem como a valorização do aspecto positivista ao corpo e às práticas corporais.

Franco (2016) elenca princípios da prática pedagógica na perspectiva crítica, como: intencionalidade, totalidade, historicidade. Porém, o processo formativo fundamentado no tipo de conhecimento que baliza a BNCFP, obstaculiza a compreensão das práticas corporais capitaneadas pelos mandos do mercado, dificultando que se realize uma leitura problematizadora dessa realidade e se utilize os princípios críticos necessários à prática pedagógica emancipadora e libertadora.

Ao analisar a questão da autonomia dos campos, em Bourdieu (2004), interpreta-se que sobre as competências, as quais apresentam características criticadas no campo da educação física, retrocedem-no a uma heteronomia. Isso ocorre não apenas devido às possíveis pressões advindas do manuscrito da BNCFP, mas também por resgatar pontos nevrálgicos de uma prática, que historicamente marginaliza o campo da educação física como campo de conhecimento; e por almejar imprimir *habitus* de formação e de trabalho, que dificultam uma prática pedagógica crítica, como indicada por Franco (2016).

A teoria praxiológica de Bourdieu permite compreender que há pressões envidadas ao campo da formação de professores que atingirão também o campo da educação física. Permite também desvelar os sentidos de formação e de conhecimento, a partir do mecanismo, que se quer legal, sob a forma de BNCFP, e permite antecipar os *habitus* e as práticas dos agentes, diante das pressões normativas. No entanto, Bourdieu não é fatalista. Para o teórico francês, os agentes precisam compreender o funcionamento dos campos aos quais se encontram vinculados, analisar suas práticas e das estruturas, buscando fazer uma leitura crítica que rivalize e subverta a “ordem”.

O Coletivo de Autores (1992, p. 26) destaca que todo professor deve ter ciência do “projeto de sociedade e de homem que persegue”. Nesse sentido, esse estudo se afina a uma formação e a um conhecimento em educação física que tenham como referência o outro-sujeito e a realidade, em uma relação dialética e dialógica. Uma educação física ampliada, na qual o trato com as práticas corporais consiga gerar possibilidades de análise crítica aos condicionantes e à materialização de atitudes conscientemente transformadoras.

6 CONCLUSÃO

O texto realizou inferências com relação ao manuscrito da BNCFP/2018, anunciado pelo MEC. O interesse no documento circunscrevia os sentidos de formação e de conhecimento apontados pelo discurso escrito, mostrando suas implicações ao campo da educação física.

Para tal, partiu-se da análise das categorias formação e conhecimento na Resolução CNE/CP nº 02/20015, que trata da formação inicial e continuada de professores. Verificou-se que este documento resultou de um movimento amplo de debates, capitaneado pelo MEC e com a participação da comunidade acadêmico-científica, instituições sindicais e demais parcelas da sociedade brasileira interessadas na questão. Nesse documento, encontra-se uma concepção de formação como processo, que visa ao atendimento do educando em sua diversidade de aprendizagem. Quanto ao conhecimento, o documento expõe a necessidade de sua singularidade, porém, ampliando-o para relações com outras dimensões do ato de conhecer e visões de mundo.

Essa maneira de compreender a formação e o conhecimento como processos amplos, dinâmicos, coletivos e plurais, sinalizados na Resolução CNE/CP nº 02/2015, pode ter sido marcada pela própria condição de produção do documento, em um contexto mais democrático.

No entanto, o manuscrito à formação de professores, lançado em dezembro de 2018 trouxe outras acepções de formação e de conhecimento. Quanto ao conceito de formação, o manuscrito apresenta uma atitude sistêmica, buscando atender à BNCC e às demandas contemporâneas, como expresso no discurso escrito do manuscrito. Associa-se, portanto, a um treinamento, à formação pragmática, que prima pelo resultado, apoiando-se uma prática positiva ao mercado. Em relação ao conhecimento, este é compreendido como um capital, regulado e regulador do valor produtivo; é saber mobilizar de maneira prática a formação técnica.

O processo discursivo produzido pela análise do discurso escrito no manuscrito da BNCFP, em relação às categorias analíticas formação e conhecimento, permitiram a análise de suas possíveis implicações ao campo de conhecimento da educação física.

Foi possível interpretar que há um resgate de algumas características à educação física, criticadas na sua história, como a questão da prática, no sentido da dimensão técnica do saber fazer. Isso contribuiu para uma visão estigmatizante das práticas corporais, em relação a outros conhecimentos.

A BNCFP retoma a questão das competências apreendida pelo currículo de 2004 para a educação física, aprofundando-a, no sentido de buscar uma prática distante da teoria e/ou associada a teorias que contribuam para obstaculizar possibilidades de leituras críticas das práticas corporais. Traz uma prática que é avaliada e legitimada pelo valor produtivo, ao valorizar a prática corporal que gera resultados ou mobiliza o mercado, o capital.

Por defender uma formação, um conhecimento e uma concepção de educação física como processos ampliados e como fenômenos articulados ao mundo do trabalho e à vida social, o presente texto interpreta o manuscrito da BNCFP como um retrocesso, supervalorizando a dimensão técnico-prática, sustentada pelas competências e comprometida com uma educação física para o mercado, na lógica do capital.

À luz bourdieusiana, influenciada por sua dialética praxiológica, foi possível compreender a ação das estruturas consubstanciadas na BNCFP, os interesses e discursos dos agentes alheios ao campo da educação física, mas que influenciam os atores desse campo. Permitiu também analisar os mecanismos utilizados pelas pressões externas para imprimir *habitus* aos agentes da educação física. Por sua vez, esse desvelamento contribuiu para pensar que é preciso se contrapor e resistir à BNCFP, a fim de que o campo da educação física não retroceda a uma heteronomia, a um processo de descaracterização de suas conquistas, fruto da luta histórica dos agentes que dela participam.

Referências

ABREU, M. C. P. **Praxiologia em Bourdieu**: análise entre o campo científico e o currículo da educação física. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013, p. 39-72.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, S. (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de CHAMPAGNE, P; LANDAIS, E. CATANI, D. B (Tradução). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da educação básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em dezembro de 2018.

CARVALHO, I. A. S.; GONÇALVES, S. R. V. Diretrizes curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Revista Didática Sistemática**, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, v. 19, n. 01, p. 83-97, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério de educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Revista Comunicação & Educação**, USP, ano XXI, n. 01, p. 27-39, jan/jun, 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 9, n. 247, p. 534-551, set/dez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul/set, 2016.

MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 05, n. 09, p. 79-101, jul/dez, 2004.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXVIII, n. 02 (56), p. 265-281, mai/ago, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RODRIGUES, D. S.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Orgs.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 55-74.

SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; TEIXEIRA, C. L. D. A Reforma do ensino médio – 2017: notas sobre a formação de professores, a educação e a educação física. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, vol. 25, n. 02, p. 452-473, mai-ago/2018.

TEIXEIRA, S. R. S.; MELLO, S. A. **Formação de professores**: uma teoria para orientar as práticas. Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural (GEPEHC). Belém, PA, 2015.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. In: KRAWCZYN, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, Vários Autores, p. 113-122.