

A formação docente sob o enfoque da Abordagem do Ciclo de Políticas

Carla Ireni Borges Rodrigues
Fernanda de Lima Pinheiro
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini
Elena Maria Billig Mello

Carla Ireni Borges Rodrigues

Universidade Federal do Pampa,
Unipampa, RS, Brasil

E-mail: carlaborges@unipampa.edu.br

 <https://orcid.org/0009-0001-0531-8152>

Fernanda de Lima Pinheiro

Universidade Federal do Pampa,
Unipampa, RS, Brasil

E-mail: fernandalima.aluno@unipampa.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5892-4722>

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Universidade Federal do Pampa,
Unipampa, RS, Brasil

E-mail: mayraceschini@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7366-6407>

Elena Maria Billig Mello

Universidade Federal do Pampa,
Unipampa, RS, Brasil

E-mail: elenamello@unipampa.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0366-3021>

Resumo

Com o presente artigo buscou-se trazer reflexões e contribuições teóricas sobre a formação docente a partir do enfoque da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP). Tal objetivo procura responder à problemática sobre a existência de um potencial transformador da formação docente, com base no imbricamento entre a formação e a análise das políticas educacionais. Como caminho metodológico, foram aproximadas duas pesquisas das autoras sobre Educação Básica, com convergência principal entre ambas, o destaque à formação docente. A partir deste exercício inicial, foi percorrido um trilha teórico-reflexivo sobre a formação docente, a ACP e a confluência mobilizadora de seu entrelaçamento. A aproximação entre as políticas educacionais e a formação docente pode proporcionar a ampliação do campo de visão de toda reflexão pedagógica. Tal formação, com potencial transformador, não pode prescindir da análise das políticas públicas para a educação. Como possibilidade de conclusão, são indicados possíveis tecituras e trilhos. Os trilhos demonstram um caminho transitável para as problematizações a respeito das políticas para a formação de professores no Brasil. O exercício reflexivo proposto arvora a necessidade, e possibilidade, de se abandonar a ingenuidade e pensar a educação e seus complexos processos criticamente. Igualmente, demonstra que é viável criar espaços em que seja possível tomar distância e alçar posicionamento, demarcando presença e território. Ainda, na convergência de todas as aproximações reflexivas, registra-se, com esperança, que é possível ver e criar brechas, mesmo em tempos complexos. Há braços para estender, unir e erguer trincheiras de resistência nessa tecitura de mãos e ideais.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Educação.

Recebido em: 08/12/2023

Aprovado em: 22/04/2024



Abstract**Teacher training under the Policy Cycle Approach**

This article sought to bring reflections and theoretical contributions on teacher training from the Policy Cycle Approach (PCA). This objective seeks to respond to the issue of the existence of a transformative potential in teacher training, based on the overlap between training and the analysis of educational policies. As a methodological path, two researches by the authors on basic education were brought together, with the main convergence between both, the emphasis on teacher training. From this initial exercise, a theoretical-reflective path was followed on teacher training, PCA and the mobilizing confluence of their intertwining. The rapprochement between educational policies and teacher training can provide a broader field of vision for all pedagogical reflection. Such training, with transformative potential, cannot do without the analysis of public policies for education. As a possibility of conclusion, possible plots and trails are indicated. The trails demonstrate a passable path for problematizations regarding teacher training policies in Brazil. The proposed reflective exercise raises the need, and possibility, of abandoning naivety and thinking about education and its complex processes critically. Likewise, it demonstrates that it is viable to create spaces in which it is possible to take distance and take position, demarcating presence and territory. Still, in the convergence of all reflective approaches, it is hopeful that it is possible to see and create gaps, even in complex times. There are arms to extend, unite and erect trenches of resistance in this weave of hands and ideals.

Keywords:

Teacher training.
Educational
policies.
Education.

Resumen**La formación docente desde la perspectiva del Enfoque del Ciclo de Políticas**

Este artículo busca traer reflexiones y aportes teóricos sobre la formación docente desde la perspectiva del Abordaje del Ciclo de Políticas (ACP). Este objetivo busca dar respuesta al problema de la existencia de un potencial transformador en la formación docente, basado en la inbricación entre la formación y el análisis de las políticas educativas. Como recorrido metodológico, aportamos investigaciones aproximadas de los autores sobre la educación básica, destacando la principal convergencia entre ambas, la formación docente. A partir de este ejercicio inicial, se realizó un recorrido teórico-reflexivo sobre la formación docente, lo ACP y la confluencia movilizadora de su interconexión. Un acercamiento entre las políticas educativas y la formación docente puede proporcionar un campo de visión más amplio para toda reflexión pedagógica. Esta formación, con potencial transformador, no puede prescindir del análisis de las políticas públicas de educación. Como conclusión se indican posibles tramas y pistas. Los recorridos demuestran un camino de transición para las problematizaciones sobre las políticas de formación docente en Brasil. El ejercicio reflexivo pretende aspirar a las necesidades y posibilidades de abandonarse al ingenio y pensar críticamente la educación y sus complejos procesos. Asimismo, demuestra que es posible crear espacios en los que es posible distanciarse y establecer un posicionamiento, demarcando presencia y territorio. Ahora, en la convergencia de todos los enfoques reflexivos, es esperanzador que sea posible ver y crear brechas, incluso en tiempos complejos. Hay brazos para extender, unir y construir trincheras de resistencia en este tejido de manos e ideas.

Palabras clave:

Formación de
profesores.
Políticas
educativas.
Educación.

Introdução

Este estudo partiu da intencionalidade de refletir sobre o impacto das análises das políticas públicas em educação para a formação docente. A fim de se empreender essa investigação, foram aproximadas duas pesquisas registradas e em realização junto ao Programa de Pós-graduação de Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa. Ambas as pesquisas possuem como escopo a docência na Educação Básica, tendo como eixo central de investigação, de forma significativamente convergente, a formação docente.

Após a aproximação das duas pesquisas, em busca da intersecção entre elas, e extraindo-se dessa intersecção a formação docente como núcleo principal, buscou-se, na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), de Stephen J. Ball e colaboradores (1992), o trilha de condução das análises das políticas públicas para a formação das professoras e professores de Educação Básica do Brasil. A partir deste exercício analítico, qual seja, analisar as políticas de formação docente sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas, empreendeu-se um caminho teórico-reflexivo sobre os potenciais impactos que a análise das políticas públicas em educação pode representar para a formação docente.

Como forma de responder à problemática sobre a existência de um potencial transformador da formação docente, com base no imbricamento entre a formação e a análise das políticas educacionais, esta investigação possui como objetivo motriz refletir sobre as políticas públicas para a formação docente a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e colaboradores (1992).

Caminho teórico-metodológico

Contudo, a universidade continua sendo um local de luta social; é uma das poucas instituições na sociedade onde há uma oportunidade para as pessoas pensarem criticamente e documentarem aquela crítica na escrita e na docência (Lynch; Crean; Moran. 2013, p. 325).

O presente artigo apresenta uma análise crítico-reflexiva sobre a formação docente a partir da ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas. Surgiu da proposta do componente curricular “Contexto e Texto da Política de Formação Docente”, do programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), da Universidade Federal do Pampa, *Campus* Uruguaiana. O plano de trabalho apresentado no componente consistiu, primeiramente, na realização de uma aproximação das pesquisas das autoras, a partir de uma análise reflexiva e dialógica entre as temáticas pesquisadas.

Em um segundo momento, de posse já dos pontos convergentes entre as linhas de investigação, a proposta encaminhou-se para a análise das políticas públicas de formação docente à luz da abordagem

proposta por Stephen J. Ball e colaboradores (1992), ou seja, do Ciclo de Políticas. Essa segunda etapa da proposta se deu pela emergência do resultado da primeira fase do planejamento, ou seja, da aproximação dialógica entre as pesquisas das autoras. Diante deste desafio, como culminância deste primeiro esforço, optou-se pela elaboração de uma nuvem de palavras a partir das palavras-chave de cada uma das pesquisas. Desse exercício, como pode ser observado na Figura 1, a seguir, criada no site *WordArt*¹, a temática de maior convergência entre as duas pesquisas é visivelmente perceptível na expressão “formação docente”. As demais palavras e expressões que figuram como destaques individuais das pesquisas possuem, como não é difícil depreender, pontos significativos de contato entre si, ainda que não se encontrem em duplicidade.

Figura 1 - Nuvem de palavras.



Fonte - Autoras (2023).

A confluência das pesquisas em torno da formação docente, o escopo do componente curricular "Contexto e Texto da Política de Formação Docente", e o trilha investigativo ancorado na ACP, todos três, convergiram para um caminho rico e eficaz às análises das políticas públicas em formação docente.

Para percorrer esse caminho, inicialmente, foram levantadas reflexões e delineado um panorama sobre a formação docente, bem como, refletido sobre propostas para essa formação, em curso, atualmente, no país. A seguir, foram tecidas considerações sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (1992), em diálogo, também, com outros estudiosos desta forma de análise. Na sequência, foram feitas aproximações entre as políticas de formação docente e a análise das políticas públicas a partir da ACP. Por fim, como forma de delinear um caminho tangível de análise da formação docente no Brasil, a partir da urdidura com os contextos de análise da referida Abordagem, quais sejam, o Contexto de Influência das Políticas, o Contexto da Produção do Texto da Política, e o Contexto da Prática sobre a Política, foi proposta uma seção final de tecituras e trilhos possíveis.

¹ WordArt.com é um gerador de nuvem de palavras online, de acesso livre e gratuito, que permite criar nuvens de palavras com facilidade. Fonte: <https://wordart.com/>.

Primeiras reflexões sobre formação docente

Como ousar uma formação que não abandone o projeto comunal de tentar mudar o mundo, os diferentes mundos e as diferentes mudanças, que possamos considerar, aqui e agora, melhores, mais produtivas, mais garantidoras de processos democráticos? (Lopes; Borges, 2015, p. 20).

A formação docente é um elemento fundamental a qualquer debate sobre educação: sobre as relações na escola; sobre processos de ensino e aprendizagem; sobre as concepções educacionais às quais as escolas são afiliadas; enfim, sendo o professor o profissional, por excelência, que pensa e maneja a educação, faz-se indispensável analisar as condições em que se dá a sua formação. Dito isso, apressadamente, é necessário esclarecer que, ao se tomar a formação docente como constituinte basilar das conjecturas e considerações sobre a educação, não se está tomando o professor como o responsável por todo o cenário educacional do país. Não se coaduna, neste texto, com a visão fragmentada, linear, simplista e tirana, de se alocar o professor em um lugar de responsabilização e culpabilização.

É necessário, de início, fazer essa distinção, já que muitas teorizações educacionais em curso no Brasil enquadram, implícita e até explicitamente, o docente como a pessoa que tem nas mãos o poder e as condições necessárias para transformar a realidade educacional do país. Embora essa possa parecer, para muitos leitores desavisados, uma visão romantizada da educação, o que ela faz é ocultar a responsabilização do Estado, e colocar no centro a figura do professor como aquele que tem tudo o que precisa para que as mudanças ocorram, mas que não o faz, porque não quer. Tal como denunciado por Santos, Borges e Lopes (2019), circulam discursos de responsabilização do professor e mobilizam os debates educacionais, em particular, as inferências a respeito da formação docente, tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Feitas as ressalvas, e abandonando toda e qualquer premissa de responsabilização e culpabilização do professor, é necessário reconhecer que, embora a formação docente não possa tudo, ela pode muito. Ao se considerar, em um primeiro momento, a formação inicial dos licenciandos, não é difícil observar que muitos são os obstáculos a um ensino de qualidade, podendo-se listar, entre eles: os investimentos exíguos; a lacuna de recursos humanos e de redes de apoio; a carência de recursos materiais; os currículos fragmentados e esvaziados de sentido e conexão com a realidade educacional do país, esses, observáveis a uma primeira aproximação. Outros existem, nem tão perceptíveis, mas nem por isso menos importantes e determinantes, como os atravessamentos de pessoas e grupos com interesses privatistas na educação, de todas as influências exercidas sobre as políticas educacionais, os textos das políticas, as condutas e práxis consideradas desejáveis nos contextos de prática. À análise de todos esses fatores, nem tão explicitamente imbricados na formação docente, a Abordagem do Ciclo de Políticas, conforme se verá adiante, presta-se perfeitamente.

Não há dúvida, efetivamente, que há que se problematizar os cursos de Licenciatura, pois bem verdade é que, em muitos casos, encontram-se segmentados, descontextualizados, esvaziados de tensionamentos críticos a respeito das vivências e realidades escolares, as quais notoriamente atravessadas por tantos desafios. Bernardete Gatti (2014) questiona, em pesquisa sobre a formação inicial de professores para a educação básica se a “formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na Educação Básica” (p.40). A autora acrescenta, consubstanciando sua pesquisa em vários outros autores, como Gatti; Nunes, 2009; Gatti *et al.*, 2010a; Libâneo, 2010; Gatti, 2012; Pimenta; Lima, 2007, outras várias lacunas observáveis nos cursos de formação de professores, como uma dedicação exígua de “seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar”, frágil formação em desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, descompasso entre projeto pedagógico e estrutura curricular ofertada, entre outras (Gatti, 2014, p. 39).

Também podem ser acrescentados outros agravantes, como a importação de modelos educacionais internacionais, os destaques a modismos, a ênfase às novas tecnologias e um retorno ao tecnicismo, os quais têm se constituído como parâmetros e moldes aos quais muitos cursos têm se ajustado, tal como refletido por Cunha: “Novas configurações se apresentaram como inevitáveis e com facilidade se produziu um neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente, por meio dos parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências” (Cunha, 2013, p.616).

Já dizia Giroux, há mais de vinte anos, citando Jonh Dewey, pensador da primeira metade do século passado:

[...] que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (Giroux, 1997, p. 02).

Essa desapropriação da especificidade da docência, que muitos cursos de Licenciatura têm sofrido, um certo descaso e ausência de atenção para com a humanidade que atravessa a professoralidade, não se dá sem prejuízo à formação dos futuros professores, estendendo-se aos seus futuros estudantes. Tal eclipsamento de tudo o que é próprio e singular ao humano, de uma visão holística e emancipatória da formação do professor, tem sido denunciado, reiteradamente, por inúmeros pesquisadores, como os abaixo destacados, os quais têm apontado, dentre outras, os ideais neoliberais como causa da alienação da realidade dos cursos de formação de professores.

Como exemplo, pode ser citado o destaque de Amaral, Novaes e Santos:

Entre as determinações do capital para se refazer da crise inclui abarcar o complexo da educação através do complexo econômico, cuja alienação no âmbito da formação docente significa a impossibilidade de se criar espaços educativos emancipatórios radicalmente autênticos, ou reduzir sua esfera de alcance (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 53).

Na mesma linha reflexiva, também é possível coadunar com Ceschini *et al.* (2022), pois apontam que as políticas para a formação de professores no Brasil vêm sendo modificadas a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, a qual tem influenciado os textos das políticas subsequentes, promovendo o alinhamento da “educação brasileira aos preceitos neoliberais, conservadores e performáticos estabelecidos pelas organizações financeiras internacionais” (Ceschini *et al.*, 2022, p. 02).

Os ocultamentos e as omissões da criticidade, das reflexões sobre as pessoas e seus contextos, suas formas de ser e estar no mundo, e de todos os condicionantes que as relegam à perpetuação de suas difíceis realidades, não são retiradas sem deixar nada no seu lugar. Tais possibilidades e desvelamentos das realidades são substituídas por matrizes de competências, por “metodologias salvadoras”, por receituários de saber-fazer, por um sem-número de performances consideradas infalíveis para que a educação “dê certo”. Estes artificios não são tão facilmente detectados, pois são misturados a discursos pretensamente promotores de novos tempos, alinhadores das práticas educacionais aos tempos modernos.

Tal é o entendimento expresso, também, pelo pesquisador Júlio Emílio Diniz-Pereira, ao citar a “versão preliminar” do texto intitulado “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, logo no primeiro parágrafo do documento:

Com transformações tão aceleradas do mundo contemporâneo, a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo. O desenvolvimento social e econômico está pautado no **novo capital**: o conhecimento. É ele que **gera e agrega valor** (sic) ao **produto** (sic) e ao serviço, quando articulado a habilidades e valores (p. 4; grifos do autor) (Diniz-Pereira, 2021, p.12).

O documento referente à Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores da Educação Básica, encaminhado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2018, foi aprovado em sua terceira versão em outubro de 2019, não tendo sido discutidas as suas duas primeiras versões com as entidades e instituições educacionais. Tal texto, a “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, foi a redação embrionária para o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e para a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual estabelece “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

A BNC-Formação, um texto consideravelmente pequeno, de vinte páginas, expressa a façanha de conter a palavra “competência” cinquenta e uma vezes. Essa recorrência não se deve, certamente, a um possível vocabulário restrito das pessoas envolvidas na sua escrita e revisão; tal repetição se deve à intencionalidade de dar ênfase a essa palavra. Percebe-se, claramente, a orquestração para que a Base Nacional Comum de Formação de Professores esteja diretamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, de modo que a primeira se constitua em um receituário para garantir a efetivação da segunda. Tal como a lógica denunciada por Lima e Gomes (2023, p.10): “Afim, se as competências previstas na BNCC são responsáveis por guiar o ensino na educação básica, conseqüentemente precisam ser aplicadas na formação de professores, para consolidação do discurso de alinhamento à BNCC”.

Ceschini, Franco e Mello (2022) também explicitam, exatamente, as mesmas percepções a partir da regulação das políticas educacionais subsequentes à promulgação da BNCC, denotando a influência da Base sobre elas. Os autores apontam que as políticas posteriores, assim como o caso da BNC-Formação, estão alinhadas aos preceitos neoliberais, os quais fixam a busca por resultados idealizados em avaliações e demarcam um viés mercadológico, cosmopolita e performático.

É interessante observar como influências neoliberais trazem de volta políticas educacionais já testadas em outros períodos no Brasil. Por exemplo, Maria Isabel da Cunha, há dez anos, ao propor uma tabela com as temáticas preponderantes, que se salientaram como “tendências investigativas na formação de professor”, em diferentes épocas, no Brasil, descreve a ênfase ocorrida no período político neoliberal (entre final da década de 90 e início dos anos 2000), ao qual as políticas destes últimos anos fizeram um retorno:

O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de **competências** a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da **produtividade**. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo **esvaziamento** de sua condição intelectual (Cunha, 2013, p. 620, grifos nossos).

A desvalorização do desenvolvimento da intelectualidade e capacidade crítica observável nas normativas atuais a respeito da formação docente, o empalidecimento das questões humanas e suas problemáticas, os discursos lineares, rasos de complexidade, a ênfase deliberada nas competências, são marcas das premissas da influência neoliberal na manipulação das políticas, na construção dos textos das políticas e nas práticas almejadas. Isso se dá a fim de que os professores se tornem, por sua vez, treinadores de competências dos seus alunos, garantindo ao mercado pessoas que manejem com excelência as ferramentas de trabalho do seu tempo, e tenham desenvolvidas habilidades sociointeracionais, para poderem concentrar suas energias apenas no trabalho, deixando de lado questões de ordem pessoal.

Em alinhamento com as reflexões de Santos, Borges e Lopes (2019), é possível sintetizar essas reflexões sobre a formação docente, observando que ela tem sido pautada, tanto nacional quanto internacionalmente, por princípios neoliberais, os quais privilegiam o acúmulo de conhecimento e qualificações a partir do modelo econômico, que visa o acúmulo de mercadoria e de lucro.

Considerações sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores

Este referencial [a Abordagem do Ciclo de Políticas] pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas (Mainardes, 2006, p. 61).

A abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball, Bowe e Gold, inicialmente, nos anos 1990, no livro *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology* (1992), apresenta os primeiros contextos de análise da trajetória da política: Contexto de Influência, Contexto de Produção do Texto da Política e o Contexto da Prática sobre a Política (De Sousa, 2018; Mainardes, 2006).

Esta aproximação epistemológica, e também metodológica, de análise das políticas educacionais, a partir da observação do ciclo contínuo de políticas, fornece um arcabouço de possibilidades reflexivas globais e contextualizadas, com enfoque para as diferentes dimensões presentes em todo o percurso das políticas educacionais, desde as primeiras disputas por influência na construção dos textos das políticas, passando pela elaboração dos textos, propriamente ditos, até a “atuação” dos profissionais diante desses textos, ou seja, os contextos da prática.

Jefferson Mainardes, pesquisador brasileiro que tem contribuído para a expansão dos estudos das políticas educacionais a partir da ACP, destaca que essa abordagem demonstra a complexidade destas políticas, e que a análise a partir dessa perspectiva enfatiza a articulação entre os processos micro e macropolíticos (Mainardes, 2006).

Observa-se que existem estudos das políticas curriculares que enfocam demasiadamente nos textos, nas normas e resoluções fixadas no papel, contudo, esse tipo de análise demonstra um esvaziamento das demais dimensões implicadas nos complexos processos de elaboração, escrita e prática de uma política educacional.

Esse tipo de análise política “normativa”, em geral, “assume” a política como uma preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas ou como a única resposta plausível para [as] mudanças sociais e econômicas do Estado. O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 13).

Na contramão desses estudos que concebem as políticas educacionais e curriculares como de ordem exclusivamente do aparelho estatal, que reduzem as escolas e os seus atores ao papel de “meros implementadores” das prescrições governamentais, encontra-se a proposta de análise de Stephen Ball e colaboradores (1992). Essa tem contribuído na amplificação dos olhares para as políticas, aprofundando as reflexões em torno de todas as dimensões envolvidas nos percursos das políticas curriculares até as escolas (Silva; Martins, 2020).

Para melhor especificar essas dimensões envolvidas na observação dos caminhos das políticas educacionais, é importante detalhar cada um dos contextos de análise propostos por Ball. O primeiro diz respeito ao Contexto de Influência das Políticas. Na arena das influências, incontáveis são as disputas por território no momento de sobrepor ideias e interesses que farão parte das normativas governamentais. Nesta antessala de convivência antes do jogo não se encontram apenas aquelas autoridades instituídas e responsáveis pelas pastas da educação. Nela encontram-se também as autoridades eleitas, as de cargos de confiança, as de oposição ao governo, os profissionais da educação convidados para os debates, os representantes dos interesses de grandes grupos econômicos, as influências educacionais e experiências de outros países, as instituições internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

“Embora a educação seja, por essência, o campo da prática e da reflexão dos educadores, a definição dos rumos das políticas educacionais não é, nem de longe, um exercício que lhes cabe exclusivamente” (Silva, 2022, p. 01). Tal é o território de disputas do planejamento das políticas educacionais. Por esses e tantos outros motivos, não é possível, ou desejável, aproximar-se das normativas postas com ingenuidade, sem considerar os possíveis conflitos de interesse que o documento pode carregar.

E a Abordagem do Ciclo de Políticas contribui para essa tomada de distância, convida a olhar detalhadamente todos os embates deste jogo de interesses por um direito a figurar nos textos oficiais das políticas. Ball, em entrevista à Avelar, em 2016, criticou a presença destas pessoas e grupos com interesses egoístas na educação:

[...] ninguém os elegeu, eles não possuem nenhuma autoridade, eles não possuem legitimidade política de nenhum tipo, o que eles têm é muito, muito, muito dinheiro. E eles são capazes de usar este dinheiro para causar mudança na política educacional, e aplicar suas ideias (Avelar, 2016, p.11).

Mainardes (2006, p. 05), também aponta esta disputa por um lugar ao sol, ou melhor dizendo, no texto: “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Tais disputas, que trazem prejuízo para os rumos da educação no país, também são denunciadas por De Sousa:

[...] atualmente, no contexto de influência, encontram-se cada vez mais marcantes discursos políticos sobre a educação pública, com viés mercadológico e economicista. E esses discursos têm se materializado em políticas, com a venda de programas de gestão educacional; material apostilado; formação de professores; etc., para diversos Estados e municípios brasileiros. Difundindo as concepções gerencialista e da performatividade, [...] (De Sousa, 2018, p.08).

Partindo dessa breve descrição do Contexto da Influência da Política, situando alguns de seus pontos críticos, é necessário encaminhar as reflexões sobre o Contexto da Produção do Texto da Política. Antes disso, convém salientar que a perspectiva de interpretação a partir do ciclo de políticas não é estanque, sequencial e seriada, não comporta a visão de análise compartimentada, fragmentada. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (Mainardes, 2006, p. 50).

O Contexto da Produção do Texto da Política, como é possível depreender, está diretamente ligado e imbricado ao Contexto de Influência. É na materialização do texto que as intencionalidades dos atores envolvidos nas disputas ganham forma e status de verdade, não sem um jogo de palavras, sem um exercício de esconde e mostra, um jogo de luz e sombras, para o qual o leitor desavisado pode não atentar.

As representações destes interesses nem sempre são explícitas, muitas vezes, o que ocorre não é a exclusão absoluta de outras vozes, mas sim, a garantia de um destaque conseguido a partir da ênfase. Para se contentar a muitos, várias apresentações e conceitos divergentes poderão figurar nos textos, a fim de que gregos e troianos sejam agradados; porém, a eficácia da influência será garantida pela repetição, pela ênfase, pela mistura dos conceitos com modismos palatáveis e já conhecidos do público.

Importante destacar, também, que a dimensão da construção dos textos das políticas não se refere apenas aos textos normativos, às leis, diretrizes, pareceres e resoluções. Acompanhando esses, outros textos são produzidos, com o mesmo viés e com as mesmas intencionalidades. Tal é o caso dos discursos de políticos e pessoas influentes, comerciais, reportagens, postagens nas mídias etc. Os meios de comunicação são potentes aliados dos textos oficiais das políticas. Eles preparam o caminho junto a leigos e profissionais da educação para que as normativas ganhem aparência de verdade incontestável e de expressão máxima da vontade de todos os cidadãos.

O que está em jogo são tentativas de controlar o significado da política por meio de sua representação. As políticas, então, são intervenções textuais, mas também carregam consigo restrições e possibilidades materiais. As respostas a esses textos têm consequências reais (Bowe, Ball, Gold, 1992 *apud* De Sousa, 2018, p. 09).

Essas consequências reais serão tensionadas dentro do Contexto da Prática (Mainardes, 2006). Para a análise dessa dimensão do Ciclo de Políticas, na qual se analisam os contextos de práticas, é

fundamental o desenvolvimento de uma visão não simplista de se perceber a prática como mera “implementação” dos textos das políticas. Diante desses textos e discursos existe uma série de movimentos de significações e ressignificações, tanto por parte de gestores políticos, quanto gestores educacionais, como também, juntos aos professores.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc (Bowe *et al.*, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006; p. 53).

Por mais que os atores envolvidos nas formulações das políticas direcionem os textos para que, a partir deles, muitas práticas no cotidiano das escolas e salas de aula sejam reformuladas e alinhadas às novas propostas, não é possível que tais intencionalidades sejam diretamente transformadoras e condutoras das realidades. As interpretações, as possibilidades, os recursos, as disposições dos profissionais, as resistências, podem ser tantas e tão plurais quanto as diferentes regiões e contextos em que se dão os processos educacionais. Conforme desenvolvido por Lima e Marran (2013), pelo enfoque da Abordagem do Ciclo de Políticas entende-se que o profissional da educação também é um autor das políticas educacionais, uma vez que a sua interpretação sobre o texto irá definir a sua prática, sendo assim, esses profissionais não podem ser tomados como meros executores de algo já estabelecido por outrem.

Como se vê, a análise das políticas educacionais a partir da ACP proporciona uma visão integral de todos os processos pelos quais as normativas que chegam até as escolas passam antes, durante e depois da sua elaboração. De posse desta abordagem analítica, os coletivos docentes possuem subsídios suficientes para reunirem-se, com os textos em mãos, e realizarem um exercício crítico de avaliar cada uma das dimensões propostas. Nesse sentido, inquirindo sobre o contexto no qual o texto foi gerado, as influências envolvidas no processo, as vozes e destaques contidos nos textos, considerando as possibilidades reais de mudanças positivas que eles possam ensejar, assim como, buscando brechas para formar resistência a toda voz considerada estranha aos princípios educacionais valorados pelo coletivo.

Enfim, todo o exercício crítico de pensar as políticas educacionais pode resumir-se na busca por estes dois elementos: extrair o que pode ser positivo, e resistir a tudo o que não traduz os ideais educacionais da coletividade, tanto de professores, quanto dos estudantes e de toda a comunidade escolar. As dimensões de análise das políticas proposta por Ball e colaboradores não possuem a simples finalidade de motivar os profissionais a realizarem exercícios intelectuais, ao contrário, toda aproximação crítica, mesmo em tempos mais sombrios, busca um solo para ancorar e resistir. Tal como nos brinda Paulo Freire, nas primeiras palavras do seu livro intitulado “Pedagogia da Esperança”, entrelaçando análise política à atitude de se ter esperança: “Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da

análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer [...]” (Freire, 1992, p. 06).

A Abordagem do Ciclo de Políticas e a formação docente

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores (Giroux, 1997, p.05).

Como é possível perceber, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, está diretamente ligada à análise das políticas educacionais em curso em um país. Não é possível pensar qualquer iniciativa eficaz de mobilizar os coletivos docentes à parte do que as políticas vigentes têm sinalizado como condutas desejáveis de cada professor. Dito isso, ressalta-se que não se está tomando uma perspectiva reducionista de que os docentes precisam conhecer as legislações para saber o que fazer e como conduzir as suas práticas. Não se trata disso. As políticas educacionais precisam estar imbricadas à formação docente pela necessidade de se ampliar o campo de visão de toda reflexão pedagógica para além das salas e muros escolares, em uma perspectiva não ingênua de se buscar por todos os interesses envolvidos na elaboração das políticas para a educação.

Considerando isso, e todas as reflexões levantadas na seção anterior, sobre a abordagem de análise das políticas educacionais proposta por Ball e colaboradores, a ACP, é fácil inferir sua estreita ligação. As dimensões de análise das políticas que essa Abordagem compreende constituem elementos de estudo fundamentais para o exercício crítico-reflexivo necessário a todo movimento, ou atividade, que se pretenda mobilizadora e formativa da classe docente. É por essa mesma razão que: “A abordagem do ciclo de políticas tem despertado o interesse de pesquisadores da área de Educação, principalmente vinculados aos campos de Política Educacional e Currículo” (Mainardes, 2018, p. 08).

A formação docente não pode prescindir do exame das políticas públicas para a educação. Todo projeto de formação que figure descolado das investigações a respeito dos contextos de influência da política, da produção do texto e da prática e “atuação” diante desses textos, culmina por oferecer aos professores meros despejos de conteúdos, alienados e distantes de suas realidades e, por conseguinte, incapazes de promover desestabilizações e mobilizações reais, tão necessárias a qualquer atividade pretensamente formadora.

Contudo, para que tais aproximações críticas tornem-se essenciais às proposições formativas por parte das gestões, sejam do âmbito escolar, ou superior, faz-se necessário um fundamento prévio preponderante, que alicerce qualquer planejamento formativo, qual seja, o reconhecimento do professor como um intelectual. Sem esse reconhecimento, as intencionalidades formativas tornam-se amesquinhas. Se o professor não é convidado a pensar no seu contexto profissional, tanto micro, quanto macro, se não é demandado a refletir e a contribuir criticamente em todas as frentes envolvidas nos

processos educacionais, qualquer proposta formativa subtrai ao professor a dignidade devida à sua capacidade intelectual.

Nas palavras de Henry Giroux:

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. [...] Isto significa que eles [os professores] devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho (Giroux, 1997, p. 04).

Como se vê, Giroux (1997) aprofunda as inferências a respeito da valorização do professor como um intelectual. No bojo dessa discussão ele acrescenta outros elementos importantes: a crítica à visão fragmentada dos processos educacionais, a reflexão a respeito do que significa ser educado, as condições em que ocorre a educação e a requerida influência dos docentes sobre as condições de seu trabalho. Todos esses são aspectos que conferem ao educador um papel central na articulação de todas as dimensões envolvidas na arena educacional, outorgando-lhe reconhecimento de intelectual, e suplantando as designações meramente funcionais e executoras.

O conjunto dessas elucubrações, suscitadas no campo da formação docente, explicitam sua interdependência da análise das políticas públicas educacionais. Partindo do conceito, já bastante consolidado, de que o modo bancário de educação, tal como desvelado por Freire (2005), não possui qualquer eficácia na construção de novos conhecimentos, pode-se inferir, assertivamente, que o mesmo é válido ao se pensar em formação docente. Os encontros de formação docente não podem se traduzir em momentos estanques nos quais “especialistas” falam, ou “depositam”, e os educadores apenas recebem. Nem por isso, também, está se afirmando que os processos de formação do professor dependam de oportunidades e eventos isolados.

Ao contrário, a formação é diária quando uma escola possui como valor fundamental a constância de parar e refletir sobre a realidade em que vive a sua comunidade escolar, considerar os seus recursos, tanto humanos quanto materiais, quando discute sobre a existência, ou não, de significado do currículo assumido para a vida de cada um dos seus estudantes, quando repensa constantemente suas relações, suas metodologias de ensino, suas concepções sobre avaliação, quando não perde do horizonte as movimentações das políticas educacionais. “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (Ball, Maguire, Braun; 2016, p. 21).

Também não é o caso de prescindir dos eventos, desde que não possuam caráter bancário, obviamente. Os encontros formativos dos conjuntos de professores, seja de uma escola, ou de várias escolas reunidas, também são necessários. Nestes espaços, há troca de ideias, desestabilizações,

provoações, aproximação da academia com os profissionais da educação, enfim, estas oportunidades contribuem significativamente para o empoderamento do professor como um intelectual, capaz de refletir sobre as condições do seu trabalho, aquelas postas, como as realidades das suas comunidades escolares, como as impostas, efeitos das políticas educacionais.

Isto em tela, percebe-se a estreita vinculação entre a necessidade de análises e reflexões a respeito das políticas educacionais vigentes e da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Na formação inicial, o futuro profissional precisa ser provocado a considerar estas questões, a aproximar-se das políticas de forma não ingênua, a questionar os contextos envolvidos na influência das políticas, e a não abdicar dos seus ideais humanos e pedagógicos. Com este princípio incorporado, é possível buscar formas de resistência, sempre que as propostas traduzirem atravessamentos e rastros de interesses individualistas na educação. Conforme apontado por De Souza (2018), faz-se relevante a compreensão de que os sujeitos envolvidos nesses processos não são meros “implementadores”, ao contrário, são pessoas capazes de empreender processos de interpretação e de tradução, potentes para impulsionar diferentes políticas dentro de um mesmo espaço.

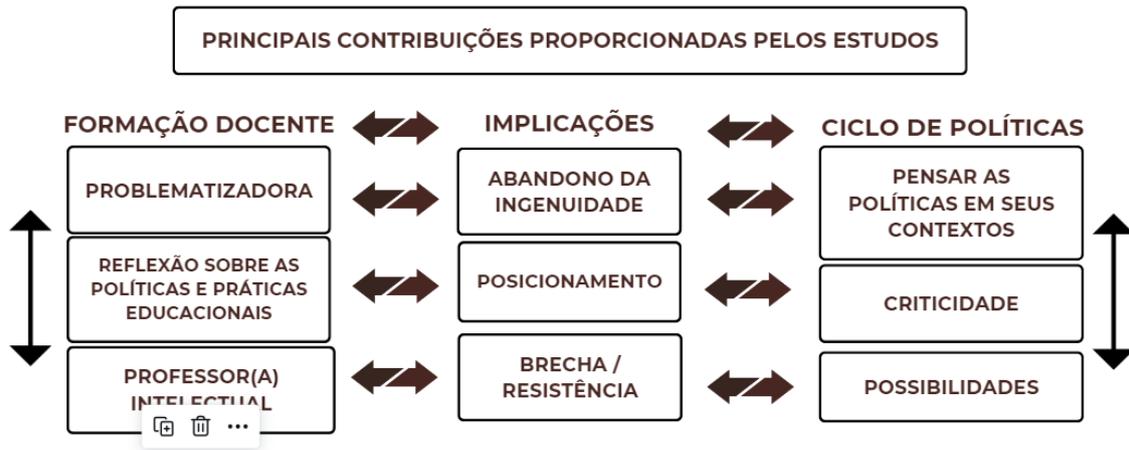
Quando se pensa em formação continuada, a vinculação às políticas educacionais precisam ser uma constante em cada roda de conversa semanal, assim como, em cada evento formativo programado. Quão necessário é que as políticas educacionais não cheguem ao chão das escolas, simplesmente, “implementadas”, tal como criticado por Ball (Ball, Maguire, Braun, 2016). Como é valiosa a assunção de que a pretensão dos atravessadores da educação não implica na sua concretização. Da porta da escola para dentro, professores, empoderados e críticos, farão o filtro do que as normativas propõem, ou mantêm, dos valores considerados indispensáveis à educação, e resistirão a tudo o que não coaduna com tais valores. Não existe “implementação”, o que existe são atuações sobre os textos, forjadas por todas as vicissitudes dos contextos. Como expôs Ball em entrevista à Avelar: “A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil” (Avelar, 2016, p. 06). Tal ideia também é reforçada por Mainardes (2018, p. 13), “um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são ‘implementadas’, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações”.

Para concluir: possíveis tecituras e trilhos

O caminho percorrido até aqui, a fim de investigar o potencial transformador da formação docente proporcionado pela análise das políticas educacionais, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e colaboradores (1992), constituiu-se em um trilho perfeitamente transitável para as aproximações, problematizações e inferências, a respeito dos contextos de análise das políticas para a formação de professores no Brasil. Como um exercício de retomada das principais contribuições

deste estudo para acadêmicos, pesquisadores e profissionais da educação, elaborou-se a Figura 2, a fim de tornar mais visíveis e potentes os subsídios elencados até aqui.

Figura 2 - Contribuições



Fonte - Autoras (2023).

Para a construção dessa Figura, primeiramente, foram resgatadas as ideias, ou conceitos, mais significativos que emergiram a partir das reflexões sobre formação docente. Na sequência, em exercício semelhante, buscaram-se as principais perspectivas analíticas levantadas pela teorização da Abordagem do Ciclo de Políticas. Finalmente, após os aportes listados, ambos os prospectos foram confrontados, na busca pelas implicações efetivas proporcionadas pela análise da formação docente sob o enfoque da ACP.

Sobre a formação docente, retoma-se o alicerce fundamental de que essa precisa ser problematizadora, desestabilizadora, ser o pivô de mobilizações intelectuais, confrontadora das realidades a partir de um viés crítico e perfeitamente situado e contextualizado. Dessas problematizações, assomam as reflexões sobre as políticas educacionais, bem como, sobre as possibilidades de conformação (de tomar a forma), ou resistência a essas políticas. Tais oportunidades reflexivas somente afloram livremente, e tornam-se rotina nos espaços educacionais, quando o professor se vê, e é visto, como um intelectual, capaz de refletir sobre todas as nuances, implicações, condicionantes e contingências da sua profissão.

Partindo para o eixo do ciclo das políticas, recupera-se o potencial da ACP para a análise das políticas públicas educacionais em seus diferentes momentos e contextos: as disputas de influências, as construções dos textos e a atuação dos profissionais diante deles. O alcance desta abordagem de investigação das políticas, proposta por Ball e colaboradores (1992), resulta em um significativo elemento aglutinador das políticas propostas, da criticidade necessária às aproximações das tais, e do manejo e promoção de possibilidades de enfrentamento, quando assim desejado.

Por fim, o eixo central e resultante das temáticas estudadas e abordadas neste artigo, resultado da confluência dos eixos de “formação docente” e do “ciclo de políticas”, está diretamente ligado às contribuições que o trabalho empreendido resultou. Estas contribuições, conforme se observa na figura 2, estão expressas como “abandono da ingenuidade”, “posicionamento” e “brecha/resistência”. Outras

contribuições também poderiam ser listadas, entretanto, acredita-se que estas aqui destacadas representam a expressão mais significativa de todas as reflexões. Isso se deve ao fato de que todas representam um potencial de resistência e esperança, ainda que os cenários, conforme levantados no estudo, possam não ser muito favoráveis.

Refletir sobre educação não é um exercício fatalístico. Todas as aproximações e desvelamentos realizados carregam em si um potencial de mudança e ruptura. O exercício reflexivo proposto neste trabalho arvora a necessidade, e possibilidade, de se abandonar a ingenuidade e pensar a educação e seus complexos processos e imbricamentos de modo crítico. Como também, denota que há que se criar espaços em que seja possível tomar distância e alçar posicionamento, demarcando presença e território. Ainda, na convergência de tudo o que foi exposto, registra-se, com esperança, que é possível ver e criar brechas, é possível resistir, mesmo em tempos trabalhosos. A educação pública não pode ser roubada ao povo, há braços para estender, unir e erguer trincheiras de resistência, nessa tecitura de mãos e ideais.

Referências

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37–55, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.9857. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857> . Acesso em: 3 out. 2023.

AVELAR, Marina. Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 24, p. 24, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2368. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368> . Acesso em: 17 jul. 2023.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018 (mimeogr.).

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig. Discussões sobre a BNC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 278 - 289, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.162. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/162> . Acesso em: 4 out. 2023.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; XIMENDES, Fernanda do Amaral; CHIBIAQUE, Francieli Martins; ROSA, Mariza Cristina Camargo da; MELLO, Elena Maria Billig. National Curriculum Guidelines for Teacher Training: weaving relationships. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. e578111235111, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i12.35111. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35111> . Acesso em: 19 sep. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/> Acesso em: 04 out. 2023.

DE SOUSA, Mauricio. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>. Acesso em: 23 set. 23.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300053&script=sci_arttext . Acesso em: 04 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.. Acesso em: 22 abr. 2024.

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 1-22, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e86657. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86657>. Acesso em: 5 dez. 2023.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 08, n. 01, p. 41-62, abr. 2013.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092013000100003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 25 set. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, set. 2015. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300486&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 06 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/198053143065>.

LYNCH, Kathleen; CREAN, Margaret; MORAN, Marie. Igualdade e justiça social: a universidade como um local de luta. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis A. (Organizadores). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Penso Editora, 2013.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, agosto de 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/59217/36164> . Acesso em: 11 jul. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVvxYtCQHCFyhsJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 set. 2023.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 195-200, 2019. DOI: 10.31639/rbpf. v11i20.215. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/215> . Acesso em: 19 set. 2023.

RIBEIRO, Ruana Soares Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 23, 23 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 set. 2023.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, e26200, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312019000100613&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2023. Epub 15-Jul-2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200>.

SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Contribuições de Stephen Ball e colaboradores para o estudo de políticas de currículo. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 386–395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3373>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SILVA, Robson Verissimo. Autonomia na BNCC: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 36, 27 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/36/autonomia-na-bncc-uma-analise-sob-a-perspectiva-de-paulo-freire>. Acesso em: 24 de set. 2023.

SOUZA, Graziela Ferreira de. As políticas de formação docente: retrocessos e resistências. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2022. DOI: 10.18764/2358-4319v15n3.2022.31. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20557>. Acesso em: 3 out. 2023.