

## BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as

Greicy Steinbach<sup>1</sup>  
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins<sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar a proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e suas implicações para a formação docente. Este estudo, metodologicamente, é de cunho bibliográfico, documental e tem perspectiva qualitativa, com ênfase em autores que discutem as políticas educacionais e a formação de professores/as. As análises evidenciaram o viés pragmatista e reducionista na proposta de formação por competências, tornando esse processo cada vez mais de cunho instrumental, com o propósito de atender às necessidades do capital e às regras do mercado.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Formação de professores/as, BNC-Formação.

### BNC-Formation and the implications for teacher education

#### Abstract

The present text intends to analyze the proposal of the Common National Base for Basic Education Teacher Formation (BNC-Formation), published through Resolution CNE/CP no. 2, of December 20, 2019, and its implications for teacher education. This study, methodologically, is bibliographic, documental, and has a qualitative perspective, with emphasis on authors who have discussed education and teacher education policies. Our analyses highlighted the pragmatic and reductionist tendency in the competence-based training proposal making this process increasingly instrumental, in order to satisfy the needs of capital and the rules of the market.

**Keywords:** Education policies, Teacher training, BNC-Formation.

---

### Introdução

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, o Estado brasileiro passou a implementar políticas públicas em diversos setores conforme as agendas neoliberais. Essas políticas têm afetado a escola pública, a universidade e a educação básica, com a implantação de propostas regulatórias que articulam a educação ao desenvolvimento econômico com princípios mercadológicos alinhados às agendas dos organismos internacionais. Nesse sentido, Guedes (2020) chama atenção para alguns desafios e demandas impostas à formação docente:

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação (UFSC); Professora na Educação Infantil (Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC). E-mail: greicysteinbach@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Geografia (UFRGS); Professora Departamento de Geografia (FAED/UDESC). E-mail: rosa.martins@udesc.br.

[...] a política de formação docente está fortemente atrelada à suposta qualidade da educação básica, ao que parece, arquitetada dentro de uma nova estrutura de regulação, de concepção neoliberal, na qual os sentidos hegemônicos voltados para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será e como será ensinado e aprendido, distanciando-se da qualidade social que, historicamente, é reivindicada pela sociedade (GUEDES, 2020, p. 87).

Diante desse cenário, o presente texto tem como objetivo analisar a proposta de formação no âmbito da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e suas implicações para a formação docente. Para tanto, apresentamos, de maneira exploratória, elementos que constituem os fundamentos, proposições e estratégias da BNC-Formação, aprovada pela Resolução do CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

Para dar conta do objetivo deste texto, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa, por ser um modelo dialético de análise que permite identificar as diversas dimensões da temática investigada. Também fizemos uso da análise documental (BARDIN, 1995) como instrumento válido para compreender a BNC-Formação, de modo a refletir acerca dos limites da normativa, problematizando o caráter reducionista e minimalista do currículo, da formação humana e da formação de professores/as.

No decorrer do texto, compreendemos que a proposta da BNC-Formação é marcada por disputas em torno da definição de um projeto curricular para a educação no Brasil. Nas considerações finais, destacamos o viés pragmatista e reducionista na proposta de formação por competências, tornando a formação de professores/as cada vez mais instrumental e com o objetivo de atender às demandas do capital.

### **A análise das políticas educacionais: “as palavras importam”**

De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá (2020), o termo “políticas públicas” designa múltiplos campos de atuação do Estado, como políticas educacionais, econômicas, sociais, ambientais e outras. Esse termo, portanto, tem sido identificado com o Estado e suas normas, regras e marcos jurídicos.

Acerca da implementação das políticas educacionais nacionais para a educação básica e superior, Xavier e Deitos (2006, p. 73) explicitam que elas acabaram:

[...] garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) sublinham a investigação da política referente à “hegemonia discursiva”, que, por sua vez, desde o início dos anos de 1990, explicita múltiplos endereçamentos de argumentos em torno da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia, com destaque para os conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança.

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 429).

Acerca disso, Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) caracterizam como “era das diretrizes” esse tempo em que “é dado seu caráter discursivo inovador, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas”.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), a vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso, permear o pensamento educacional e se disseminar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade. Para as autoras, desde a década de 1990 os organismos multilaterais evidenciam a preocupação com o vocabulário utilizado, sinalizando que “as palavras importam”.

Todo este movimento de reformas, seja no âmbito internacional ou entre os agentes do Estado brasileiro e nos documentos oficiais, continua selecionando criteriosamente os termos utilizados “com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial

quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 437).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), é preciso considerar que os textos são frequentemente contraditórios. Por isso, devem ser lidos em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e devem ser confrontados a outros do mesmo período e local.

De acordo com Evangelista (2012), é imprescindível a realização de uma análise criteriosa dos documentos de política educacional, de modo a evidenciar as determinações históricas que não estão explícitas na aparência. Sendo assim, por meio do processo de pesquisa, é possível operar na essência dos documentos e compreender as intencionalidades e valores que os sustentam.

Na próxima seção, trataremos uma breve análise das políticas de formação docente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso até o momento atual, com o intuito de compreender as diversas concepções e contextos políticos que orientam a organização dos marcos regulatórios e diretrizes para os cursos de formação de professores.

### **Antecedentes da base nacional comum para a formação de professores da educação básica (BNC-Formação)**

De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá (2020), as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram marcadas por concepções neoliberais, fazendo com que, da educação básica à pós-graduação, fossem estabelecidas parcerias entre público e privado, implantados modelos gerenciais de gestão educacional, fazendo com que tivéssemos a ampliação a dualidade estrutural da educação.

Nesse contexto econômico, político, ideológico e pedagógico, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi acompanhada por grandes expectativas de mudanças. No que tange às políticas públicas para a educação, elas foram marcadas pela:

[...] ótica da melhoria da qualidade da educação assentada em princípios gerencialistas, mediada pela parceria entre público e privado. Por outro lado, há que se reconhecer o aumento substancial de investimento em educação, que possibilitou

a criação de novas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia e impulsionou a interiorização do ensino técnico e superior, bem como a ampliação das matrículas nesse nível e modalidade de ensino no âmbito federal. Há que se evidenciar, ainda, a ênfase nas políticas de educação de jovens e adultos, população do campo, indígena e quilombola e de outros setores tradicionalmente excluídos da escola e da sociedade (ARAÚJO, BRZEZINSKI e SÁ, 2020, p. 08).

Na gestão Lula, diversos programas, leis e políticas para impulsionar a formação dos profissionais da educação foram desenvolvidos, como o FUNDEB em 2006, a aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica em 2008 e a emissão do Decreto n.6755/2009 que permitiu a formulação de diversos programas e projetos de formação e de valorização dos docentes da Educação Básica. Durante o governo Lula, outras medidas de incentivo ao ingresso e à permanência bem-sucedida em cursos de licenciatura foram criadas, como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), e o Life (Programa de apoio a laboratórios interdisciplinares de formação de educadores).

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), também se destacam avanços nas políticas de formação docente, tais como a aprovação do PNE (2014-2024)<sup>3</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (2015) e a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016).

Segundo Leher (2019), é imprescindível constatar uma situação aparentemente paradoxal. Foi em nome da democratização do acesso à educação superior, notadamente no segundo governo de Lula e no governo Dilma, que a mercantilização assumiu proporções que levaram o Brasil a ter a educação mais mercantilizada do mundo. Araújo, Brzezinski e Sá (2020) destacam que, em nome da governabilidade, assistiu-se a uma série de alianças político-eleitoreiras que impediram a concretização de alterações mais radicais na estrutura social brasileira.

Para Araújo, Brzezinski e Sá (2020), em 2016, quando Michel Temer (2016-2018) assumiu a presidência do Brasil por meio de um golpe jurídico-midiático-parlamentar, houve intervenção no Conselho Nacional de Educação (CNE), com destituição de conselheiros e

---

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei n.13005/2014 definiu 10 (dez) diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência.

nomeação de novos sem consulta à comunidade científica e educacional; fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, impedindo a ampliação de gastos com as despesas primárias; e a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Segundo Guedes (2020), a primeira alteração proposta pelo Governo Temer aconteceu com a LDB/1996, pela Lei n.13.415/2017, que implementou as mudanças para o “Novo Ensino Médio”, com o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes dessa etapa escolhessem caminhos de aprofundamento dos seus estudos. Outro aspecto polêmico proposto pelo “Novo Ensino Médio” refere-se ao atestado de “notório saber”, que flexibiliza a formação específica na área, dispensando a conclusão de curso de licenciatura para docentes.

Na sequência, ainda na gestão Temer, tivemos, em 22 de dezembro de 2017, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, com referência à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; e, ao final de 2018, a implantação da BNCC do Ensino Médio, bem como o encaminhamento de uma proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Inicial de Professores da Educação Básica, que desconsiderou as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015<sup>4</sup> e a experiência histórica das instituições formadoras (ANPEd, ANFOPE e outras), sendo concretizada pela Resolução do CNE/CP n. 02/2019, definindo, assim, competências e habilidades para a formação de professores/as.

Para Freitas (2018), embora abarque a Base da Educação Básica, a BNCC constituiu-se, no quadro atual das políticas neoliberais em curso, o carro-chefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores, explicitando diversas referências para a organização de uma nova política de formação de professores/as, como se destaca abaixo:

Art. 5º § 1º - A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de

---

<sup>4</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 (Resolução CNE/CP n.02/2015) haviam sido amplamente debatidas quanto a um projeto nacional de formação de professores/as, pautado na multidimensionalidade da docência e com forte viés no ensino, pesquisa e extensão.

infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 05).

Segundo Lima e Sena (2020, p. 14), tanto a BNCC da Educação Básica como a BNC-Formação não são documentos isentos de intencionalidades, pois “percebe-se um nítido movimento de retirada das perspectivas crítico-emancipatórias dos processos educativos, em favorecimento da formação de uma consciência cidadã para o capital”.

Com a implementação da BNCC e BNC de Formação de Professores, temos na realidade, a imposição ideológico-prática dos ditames do capital com convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes e um recuo na reflexão crítica radical da sociedade, que vai sendo substituída pela lógica do “aprender a aprender” (LIMA e SENA, 2020, p. 18).

Dessa forma, conforme Freitas (2018), a BNC-Formação alterará a formação de professores/as em questões fundamentais, como: currículo das licenciaturas tendo como referência a BNCC; construção/definição do referencial/perfil profissional docente à luz do que deve ser ensinado (ou, seja, os conteúdos previstos na BNCC); avaliação de estudantes com a provável recuperação da proposta de Exame Nacional de Ingresso; avaliação de professores (Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica- Enameb); e processos de acreditação de instituições formadoras, a partir de referenciais de avaliação de curso que terão como parâmetro a adequação à BNC-Formação.

Nesse quadro de flexibilização já existente, a vinculação da Base Nacional de Formação à BNCC, plenamente validada pelo PNE, representará um retrocesso sem precedentes na concepção de formação, com a retomada de proposições derrotadas na década de 90, pós-LDB, de feições neoliberais, como a redução da formação, retirando as áreas de fundamentos da educação e das ciências pedagógicas, desconhecendo as proposições que vem sendo construídas pelos educadores, em especial a Anfope, principalmente o conceito de base comum nacional, um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas, inclusive na pedagogia, e contemplados nas DCN 2015, aprovadas pelo CNE (FREITAS, 2018, p. 517).

Com a destituição de Dilma Rousseff, Jair Bolsonaro foi eleito como presidente da República em 2018 com uma agenda econômica elaborada pelo bloco no poder e pautada na narrativa de que a crise é financeira.

A compreensão de que a crise é basicamente financeira e fiscal tem como corolário a defesa de que o atual sistema do capital, neoliberal, segue sendo viável como a melhor alternativa para a humanidade, desde que os trabalhadores aceitem os sacrifícios necessários à revitalização da economia real, como as chamadas reformas trabalhistas e previdenciárias. Para voltar a produzir altas margens de lucro, a economia terá de sofrer duros ajustes, sobretudo nos custos da força de trabalho e dos recursos naturais (LEHER, 2019, p. 63).

De acordo com Oliveira e Sússekind (2018), a partir do golpe de 2016, identifica-se uma sucessão de medidas que representam um desmonte da educação pública, democrática, gratuita, laica e de qualidade para todos/as.

Assistimos ao aprofundamento da defesa dos interesses do mercado, da promiscuidade entre o governo e as fundações e entidades privadas e, sobretudo, ao aprofundamento do tecnicismo como epistemologia fundante da concepção de Educação que anima a BNCC (OLIVEIRA e SÚSSEKIND, 2018, p. 58).

Para Costa, Mattos e Caetano (2021), a BNC-Formação é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta. É possível afirmar que, “ao definir um conjunto de ações direcionadas a controlar o conhecimento dos cursos de formação de professores, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica” (COSTA, MATTOS e CAETANO, 2021, p. 898).

### **A política de formação docente na base nacional comum para a formação de professores (BNC-Formação)**

A proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) conforme regulamentação da Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), foram marcos importantes para regulação dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica, com definição de carga horária e estruturação curricular das licenciaturas.

Visando à superação dos modelos desarticulados na formação docente e a dicotomia entre bacharelados e licenciaturas, bem como à necessidade de construir uma identidade nos cursos de licenciaturas, foram publicadas as seguintes Resoluções: Resolução CNE/CP

n.01/2002; Resolução CNE/CP n.02/2002; Resolução CNE/CP n.02/2015 e Resolução CNE/CP n.02/2019.

De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), as Diretrizes de 2002 (Resoluções n.01/2002 e n.02/2002), ao exigirem um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representavam uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil. No entanto, os autores ainda destacam que, apesar de evidenciarem uma perspectiva de avanço na formação de professores/as ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, as Diretrizes de 2002 não levaram em consideração todas as demandas das instituições formadoras e dos educadores. Ademais, a maior parte das licenciaturas manteve suas estruturas curriculares, com a formação centrada nos conteúdos específicos de cada área de formação.

Seguindo com as diversas políticas que marcaram os governos Lula e Dilma Roussef, o CNE definiu, no ano de 2015, por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as em substituição às Diretrizes de 2002. Conforme explicitam Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 13):

As DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos ‘formativos de conhecimento e cultura’, com ‘valores éticos e políticos’ [...] além disso, aumentaram a carga horária (3.200 horas) e o tempo mínimo para efetivação dos cursos (quatro anos). A trajetória dessas políticas sinalizava um caminho à criticidade, autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura.

De acordo do Dourado (2015, p. 08):

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

Para Gonçalves e Deitos (2020), a aprovação da Resolução CNE/CP n.02/2019, após o golpe de 2016, evidencia o alinhamento da política curricular, que se inicia na Educação Infantil e culmina com a formação de professores/as. Os autores ainda destacam que a política de

formação dos/as professores/as a partir da BNCC consiste no desfecho educacional de um projeto de formação humana.

Para Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 14), a BNC-Formação retoma questões superadas pelas Diretrizes de 2015 e se reaproxima das concepções vigentes em 2002, “como a centralização da formação em competências, um esvaziamento crítico e a possibilidade de aligeiramento da formação, em decorrência da não especificação de um tempo mínimo para efetivação dos cursos”.

Acerca disso, Guedes (2020) também acrescenta que a BNC-Formação pretende ser um referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, tendo como objetivo final o “efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério” (BRASIL, 2018, p. 09).

Segundo Costa, Mattos e Caetano (2021), na década de 1990, o MEC defendeu uma formação pautada na racionalidade técnica, no “saber fazer” e na “pedagogia das competências”. Essa concepção de formação está articulada às exigências de organismos financeiros multilaterais e às novas configurações do mundo globalizado.

De acordo com Guedes (2020), a BNC-Formação estabelece que a formação docente pressupõe o desenvolvimento das competências gerais e específicas e as habilidades. As competências são compostas por três dimensões, sendo elas a) conhecimento profissional; b) prática profissional; 3) engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 03).

Para Costa, Mattos e Caetano (2021), tem-se, assim, uma política de formação docente que implica o controle e a regulação do que o/a professor/a deve saber e ensinar, remetendo a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ferindo a autonomia docente e ignorando o/a professor/a como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos estudantes nas avaliações padronizadas.

Nossa preocupação com relação às políticas atuais de formação é quanto ao retorno a uma formação de caráter técnico-instrumental, com foco em competências e habilidades alinhadas a uma agenda global de forças neoliberais que tem como foco a mercantilização e a privatização da educação. Nessa perspectiva, a BNC-Formação pode contribuir para a homogeneização curricular e uma lógica que não atende às demandas formativas e à realidade das IES e da educação básica.

Desse modo, destacamos que a subordinação da formação de professores/as ao modelo empresarial é a expressão dessa lógica política, que é também uma lógica normativa, que pretende uniformizar o que os professores devem saber, o que devem saber fazer e que valores são necessários para a sua transformação em “operadores do sistema”.

Diante disso, observa-se uma concepção restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica e emancipadora de formação.

Na BNCC, competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08). Como se observa na Resolução CNE/CP n.02/2019:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes,

bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019, p. 02).

De acordo com os artigos do marco regulatório destacados no excerto acima, percebe-se que, de acordo com a Resolução, o/a professor/a é visto como um transmissor de conteúdos e aos estudantes é prevista uma formação direcionada ao mundo do trabalho, ou seja, alicerçada em um caráter prescritivo das ações a serem treinadas e executadas pelo/a futuro/a professor/a formado/a em um curso organizado na perspectiva da BNC-Formação.

No que toca à estrutura curricular, a BNC-Formação apresenta uma distribuição da carga horária para os cursos de formação, bem como conteúdos, competências e habilidades de cada etapa, que são:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;- 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 23).

Destaca-se, nessa distribuição de carga horária, uma imposição às aprendizagens e competências ligadas a BNCC como habilidades gerais da formação docente e um esvaziamento de atividades complementares, que são experiências teórico-práticas significativas relacionadas às áreas específicas de interesse dos estudantes.

Acerca da organização curricular, tratada no artigo 7º, salienta-se a centralidade na prática por meio de estágios, prevalecendo o “saber-fazer”, o que aponta para o praticismo na formação do/a professor/a e o reducionismo do caráter teórico dos cursos. Nesse âmbito, impera a chamada “epistemologia da prática”, que introduz o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos/as professores/as em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa (TARDIF, 2010 *apud* MORAES, 2009), pois é da própria prática que devem ser extraídos os fundamentos epistemológicos do ofício do/a professor/a.

De acordo com Maués e Costa (2020), a pedagogia das competências se limita ao senso comum, passando a ser uma lógica orientadora das ações humanas, reduzindo todo o sentido do conhecimento ao pragmatismo. As autoras ainda destacam que há uma posição predominante de que

a formação dos professores é muito teórica, estando voltada muito para os conhecimentos, assim é preciso mudar esse enfoque, buscando-se uma formação mais flexível, que atenda às exigências imediatas, ao saber fazer, ao saber executar, já que as competências são consideradas em situação, em ação (MAUÉS e COSTA, 2020, p. 115).

Acerca disso, Lima e Sena (2020) destacam que tal argumento reforça a marginalização dos conhecimentos histórico e científico, como também do lugar das bases teóricas na formação profissional, cedendo lugar às perspectivas pragmatistas equivocadas, as quais afirmam que a educação só tem significado se ela se voltar ao contexto local, de situações-problema, do universo conhecido pelos/as estudantes ou a partir dos seus interesses imediatos manifestados.

Ainda sobre esse aspecto, Moraes (2009) acentua que é nesse contexto que dá a construção de “um outro tipo de profissional da educação”, ou seja, o conhecimento é hierarquizado por sua utilidade. Diante disso, essa racionalidade sugere que a prática docente é neutra, despolitizando a formação e a própria prática.

Para Costa, Mattos e Caetano (2021), a concepção de organização curricular pautada na pedagogia das competências é apresentada como capaz de instrumentalizar os/as professores/as para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem. As autoras ainda ressaltam a predominância de uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências.

A rendição à pedagogia das competências, também expõe o alinhamento, definitivo, das políticas educacionais brasileiras, com o projeto de dominação do capitalismo global. O consenso estabelecido entre os setores empresariais que conduziram as reformas da Educação Básica e da formação de professores representa a vitória ideológica dos princípios e valores do setor privado sobre os princípios e fins da educação pública e aceleração do processo de mercantilização da educação, em todas as suas etapas e dinâmicas (LIMA e SENA, 2020, p. 29).

De acordo com Silva (2020), a proposta de formação de professores/as explícita na BNC-Formação aponta para uma política de governo e direção ideológica da formação atreladas aos princípios curriculares da base. Para a autora, “é a forma de consolidar um

currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (SILVA, 2020, p. 104).

No contexto econômico e tecnológico de reprodução do capital, em escala ampliada, a OCDE adquiriu relevo na área de políticas para a Educação Básica. Nesse movimento, na esfera educacional, o governo federal brasileiro tem participado, desde 1997, do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA); desde 2008, da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS); e, desde 2006, do Programa: Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), com ressonância variável nos processos nacionais de formulação de políticas públicas de Educação Básica (SILVA, 2020, p. 105).

Diante do exposto, constata-se que a BNC-Formação conforma a ideologia do MEC, que pretende um sistema de controle da formação, da atuação docente e das instituições formadoras, formatando os/as professores/as de acordo com o modelo proposto pelos empresários, contribuindo para a lógica do capital. Por fim, a BNC-Formação aponta que a formação docente deve estar em conformidade com as aprendizagens essenciais prescritas na BNCC. Esses elementos representam um retrocesso nas discussões do que foi instituído na DCN de 2015, que previa uma perspectiva para a formação de professores compreendida em sua totalidade, tendo o conhecimento de todo o processo educativo, incluindo a gestão educacional e a formação continuada.

### Considerações finais

Este texto teve como objetivo analisar a proposta de formação no âmbito da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e suas inferências na formação docente de modo a refletir acerca dos limites desta diretriz, problematizando o caráter reducionista e instrumental do documento, que representa um retrocesso nos aspectos teóricos e científicos para as propostas de organização dos cursos de formação de professores/as, que passam a ter uma estrutura curricular voltada a atender as regras do capital e do mercado.

A política de formação docente expressa na BNC-Formação, ao instituir um conjunto de orientações que conduzem à desintelectualização da docência, intensificam a precarização

do trabalho docente, por meio de procedimentos típicos da lógica economicista, que a nada mais visam do que ocultar a dimensão educativa do cotidiano das escolas e das universidades públicas. Tais ações visam controlar a escola, regulando e governando seu caráter democrático, público e renovador, descaracterizando o sentido da escolarização como bem comum, da docência como atividade intelectual e o próprio ato de estudar como ato de liberdade e ato político.

Em vista disso, Moraes (2009) relata que a educação foi eleita como estratégia, na qual se impõe a busca por uma nova pedagogia, um novo projeto educativo, pois era preciso garantir o desenvolvimento das competências. Nesse cenário, procura-se adaptar estudantes e professores/as à nova realidade, há um aumento da exigência pública acerca das avaliações, redução do financiamento da educação e crescimento da procura pela educação à distância.

Assim, concordamos com Guedes (2020) quando a autora menciona que a implementação da BNC-Formação abre caminho para a imposição de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras, dos/as professores/as e dos/as estudantes no seu processo de formação docente.

Segundo Silva (2020), ao priorizar o debate acerca das competências, a BNC-Formação secundariza a questão do trabalho docente e não aborda as dimensões fundamentais do seu desenvolvimento e valorização, tais como concurso público, dedicação exclusiva, salários dignos, planos de cargo e carreira, infraestrutura, salas com menos estudantes, existência de materiais de apoio pedagógico e tecnológico, entre outros.

Constatamos que a BNC-Formação reposiciona professores/as e estudantes como operadores de competências e habilidades. O principal impacto também se dá na posição que os docentes passam a ocupar, perdendo domínio e autonomia para planejar e desenvolver os projetos curriculares, bem como para julgar e tomar decisões pedagógicas em relação ao ensino em suas salas de aula, legitimando a pedagogia do gerenciamento.

Na lógica do gerenciamento, a escola passa a ser organizada em torno dos especialistas em currículo, instrução e avaliação que vão detendo a concepção e a tarefa de produção e dos estudantes, a quem compete aprender e obter bom desempenho nas avaliações externas; aos/as professores/as vão restando as tarefas de controle da aprendizagem, e, dessa forma, é retirada, gradativamente, a prerrogativa de deliberar e de refletir sobre o processo de ensino e

aprendizagem e sobre os processos educativos, visto que se estabelece uma pedagogia centrada exclusivamente nos resultados de aprendizagem.

Nesse sentido, o ensino e a docência vão sendo instrumentalizados para colocar em curso uma visão tecnoburocrática de educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Destacamos, com base em Freitas (2018), a necessidade de tratar a formação como prioridade enquanto política pública de Estado, abarcando desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais da educação. Diante disso, acredita-se que o único caminho possível é criar movimentos de resistência nas universidades públicas para que possam ser criadas estratégias para promover uma formação que prime pela autonomia e a valorização profissional.

## Referências

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL, *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Versão Preliminar. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012, p. 11-37. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. *Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 14 jul. 2021.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Revista Educação & Sociedade* [online]. 2015, v. 36, n. 131, p. 299-324. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 10 set. 2021.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940- 956, mar. 2021.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Base nacional comum curricular para a formação inicial e continuada de professores da educação básica: uma resposta imediata às novas atividades socioeconômicas. In: XIII REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL, 2020, Blumenau. Anais... p. 1-9. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5760-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5760-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 14 jul. 2021.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. Sul-Sul - *Revista De Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf> Acesso em: 16 jul. 2021.

LEHER, R. Sistema de acumulação, autonomia universitária e luta pelo pensamento crítico. In: LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019, p. 39-90. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2019/11/Autoritarismo-contra-a-Universidade-Express%C3%A3o-Popular.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LIMA, Á. de M.; SENA, Ivânia P. F de S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antonio M. da C.; LIMA, Átila de M.; SENA, Ivânia P. F. de S. (Orgs.). *Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* [recurso eletrônico]. Diálogos críticos, v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

MAUÉS, O. C., & COSTA, M. da C. dos S. A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 41, p. 99-124, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255/5088>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MORAES, M. C. M. de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 55–74. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). *Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* [recurso eletrônico]. Diálogos críticos, vol. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 09 jul. 2021.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. *Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais*. Cascavel: Edunioeste, 2006, p. 67-86.

Recebido em: 24 nov. 2021.

Aceito em: 18 jul. 2022.