

A Retomada das Competências no Currículo Conforme a Proposta da BNC-Formação Docente no Brasil: mais do mesmo?¹

Daniela Glicea Oliveira da Silvaⁱ

Sirneto Vicente da Silvaⁱⁱ

Josefa Jackline Rabeloⁱⁱⁱ

Maria das Dores Mendes Segundo^{iv}

Resumo

A BNC-Formação tem sido motivo de grande debate no campo educacional no Brasil. A Resolução CNE/CP 2/2019 coaduna-se com outras reformas recentemente lançadas no cenário educacional brasileiro. Parte-se do pressuposto de que a BNC-Formação produz a padronização pragmatista da formação docente, alinhando-se à Pedagogia das Competências. Busca-se analisar criticamente o teor da Resolução CNE/CP 2/2019, em comparação com a Resolução CNE/CP 2/2015, desvelando o caráter pragmatista presente na primeira. Realizou-se um estudo de caráter bibliográfico e documental, tendo como base o materialismo histórico-dialético. Têm-se como apontamentos que a BNC-Formação padroniza uma supervalorização dos aspectos práticos e retrocede às conquistas reunidas na Resolução 2/2015. Outrossim, que ela agudiza a responsabilização dos docentes, assumindo a Pedagogia das Competências como vertente.

Palavras-chave: BNC-Formação; competências; formação docente; Resolução 2/2019; pragmatismo.

The Retake of the Curriculum Competences According to the BNC Proposal – Teaching Formation in Brazil: more of the same?

Abstract

The BNC-Formation has been reason of a debate regarding the educational field in Brazil. The resolution CNE/CP 2/2019 merges with other reforms recently launched in the Brazilian educational scenery. As of the assumption that the NBC-Formation produces the pragmatist standardization of the teaching formation, aligned to the competences' pedagogy. It is sought to critically analyze the content of the resolution CNE/CP 2/2019 in comparison to the other resolution CNE/CP 2/2015, unfolding the pragmatist character present in the first. A study conducted based on the bibliographical and documental character having as source the historical-dialectical materialism. As core pointings to that

ⁱ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: glicea.oliveira@ifce.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5277-2705>.

ⁱⁱ Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: sirnetodh@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>.

ⁱⁱⁱ Pós-Doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHSS). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jacklinerabelo@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X>.

^{iv} Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: mariadores.segundo@uece.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2105-3761>.

the NBC-Formation standardizes an over valorization of the practical aspects e spans back to the achievements gathered in the resolution 2/2015. Likewise, it highlights the teaching accountabilities taking the pedagogy of the competencies as its strand.

Keywords: *BNC-formation; competences; teaching formation; Resolution 2/2019; pragmatism.*

La Retoma de las Competencias en el Curriculum en Conformidad a la Propuesta de la BNC-Formación Docente en el Brazil: ¿más de lo mismo?

Resumen

La BNC-formación ha sido motivo de grande debate en el campo educacional del Brazil. La resolución CNE/CP 2/2019 se coaduna con otras reformas recientemente lanzadas en el escenario educacional brasileño. Se parte del supuesto de que la BNC-formación produce la estandarización pragmatista da formación docente, alineándose la Pedagogía de las competencias. Se busca, analizar críticamente el contenido de la resolución CNE/CP 2/2019, en comparación con la resolución CNE/CP 2/2015, revelando el carácter pragmatista presente en la primera. Ha sido realizado un estudio de carácter bibliográfico y documental, basado en el materialismo histórico-dialéctico. Se tiene como apuntes que la BNC-formación estandariza una sobrevaloración de los aspectos prácticos y retrocede los logros alcanzados en la Resolución 2/2015. Otros señalan, que ella intensifica la responsabilización de los docentes, adoptando la Pedagogía de las Competencias como corriente.

Palabras clave: *BNC-formación; competencias; formación docente; Resolución 2/2019; pragmatismo.*

1 INTRODUÇÃO

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), têm sido motivo de grande debate no cenário educacional brasileiro. Diversas instituições de educação superior, seus órgãos colegiados, entidades de pesquisa educacional e movimentos organizados de educadores(as) têm somado esforços para alertar que a padronização do currículo no âmbito da formação docente, nos moldes apresentados pela BNC-Formação, poderá contribuir para agravar o dilema histórico, que coloca em lados opostos teoria e prática, forma e conteúdo, reflexão e ação, como elementos que fundamentam a atuação docente. A denúncia aprofunda o entendimento de que a BNC-Formação retoma a Pedagogia das Competências, muito presente nas reformas educacionais da década de 1990 no contexto brasileiro, no cenário do ajuste neoliberal.

A Pedagogia das Competências faz parte de um grupo mais amplo de pedagogias,

focadas no saber útil, em que o(a) aluno(a) deve ser capaz de mobilizar as competências adquiridas para dar respostas às diversas situações com que se depara cotidianamente. Essa proposição produz implicações sobre os currículos escolares, colocando em xeque os conhecimentos acumulados historicamente, em detrimento de um saber praticista, imediatista e esvaziado. Também promove implicações sobre a formação e a prática docente, em que a transmissão do conhecimento é tida como ultrapassada, uma vez que os conhecimentos não apresentam relação com a realidade dos(as) estudantes.

Não é menos certo que a formação de professores(as) tem sido encarada, ao longo da história, como setor estratégico para a manutenção dos privilégios de classe, por buscar garantir, de um lado, a qualificação adequada de mão de obra e, de outro, por ser a educação uma das dimensões socioculturais de transmissão da ideologia burguesa e adequação das subjetividades humanas ao modelo de acumulação capitalista. A BNC-Formação representa, nesse bojo, a continuidade do pacote de reformas implementadas no campo educacional a partir do contexto político-econômico que o Brasil ingressa com o processo de *impeachment*² da Presidenta Dilma Rousseff. A premissa em que se assenta este artigo é embasada por diversas pesquisas que têm se debruçado sobre o documento das diretrizes do qual a BNC-Formação faz parte, bem como no movimento histórico que levou à sua aprovação. Ao partirmos do pressuposto de que a BNC-Formação produz a padronização pragmatista da formação docente, direcionando as competências e habilidades que os(as) professores(as) devem adquirir, alinhando-se à Pedagogia das Competências no contexto de crise estrutural do capital³ (Mészáros, 2011), realizamos um estudo de caráter bibliográfico e documental. Buscamos, dessarte, analisar criticamente o teor da Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, em comparação com a Resolução CNE/CP 2, de 1.º de julho de 2015, desvelando, perante o movimento que levou à sua aprovação, o caráter pragmatista presente na primeira.

A análise crítica da Resolução CNE/CP 2/2019, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, tem como foco o anexo que trata das competências e habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A investigação tomou como base o materialismo histórico-dialético, a partir da triagem das contradições, mudanças e

continuidades com relação às diretrizes anteriores, aprovadas em 2015, por meio da Resolução CNE/CP 2/2015, e da totalidade social que circunda o objeto investigado.

Na primeira seção deste estudo, apresentamos, mesmo que sumariamente, as contradições que envolvem o curso histórico da aprovação das novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada Docente, diante da retomada do padrão de competências, que se instaura como lógica predominante nos currículos da Educação Básica, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por sua vez, no âmbito da formação docente com a BNC-Formação. O levantamento histórico realizado aponta que a padronização curricular com base nas competências coaduna-se com a lógica de monitoramento e avaliação de desempenho dos estudantes que vem sendo delineada no campo educacional brasileiro, promovendo a responsabilização docente pelos resultados de aprendizagem.

Na segunda parte do artigo, realizamos a análise da BNC-Formação docente, buscando o aprofundamento crítico nos estudos já efetuados sobre o objeto da investigação e a elucidação de algumas questões, que são: quais os elementos de mudança e continuidade presentes nas diretrizes da BNC-Formação com relação às diretrizes da Resolução 2/2015 para a formação de professores(as)? Qual a relação entre as recentes reformas que buscaram a padronização dos currículos da Educação Básica com a aprovação da BNC-Formação? De que forma a BNC-Formação retoma a Pedagogia das Competências no âmbito da formação docente? Nessa esteira, esperamos contribuir para o desvelamento das questões elencadas neste estudo, somando as críticas realizadas pelos movimentos de educadores(as) e dos estudiosos(as) da educação, que vêm contribuindo com a defesa da revogação da BNC-Formação e a retomada da implantação das diretrizes da Resolução 2/2015 no âmbito da formação docente.

2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR BASEADA EM COMPETÊNCIAS E A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO

No âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dada pelo Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as novas Diretrizes que devem nortear os currículos dos cursos de formação docente inicial e continuada, por meio da Resolução CNE/CP 2/2019, que 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) (Brasil, 2019); e a Resolução CNE/CP 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

A padronização curricular não é recente no âmbito das políticas educacionais brasileiras. A década de 1990 já demarca um conjunto de instrumentos de caráter normativo que estabelecem os conteúdos curriculares a serem adotados na educação escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados a partir de 1997, e as Diretrizes Curriculares dos diversos níveis e modalidades, na mesma década, que são reeditadas sempre que as demandas sociais impõem modificações.

A elaboração de padrões nacionais de professores(as), que busca articular comportamentos e competências que se espera que os docentes possuam, tem sido amplamente recomendada pelos organismos internacionais, tais como: Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros. Esses padrões devem nortear a formação docente e servir para o acompanhamento e a avaliação do padrão de desempenho dos(as) professores(as), a partir da lógica dos incentivos financeiros e das sanções. As novas Diretrizes Curriculares lançadas pelo CNE, que institui a BNC-Formação inicial e continuada, como o currículo a ser seguido para a formação docente, acompanham essa lógica, apresentando as competências e as habilidades que os docentes devem possuir. Sobre a resolução que trata da formação inicial docente, Silva (2022, p. 27) salienta que ela:

[...] apresenta quatro elementos centrais para a proposta de uma nova diretriz de formação de professores, sendo: i) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; iv) as experiências internacionais.

Cabe notar com certo espanto, contudo, que já havia uma resolução em vigência e que estava no prazo dado pelo CNE, prorrogado algumas vezes, para a adequação dos currículos

dos cursos de formação docente, que foram as diretrizes de 2015, propostas pela Resolução CNE/CP 2/2015, e substituída pela atual resolução de 2019. Não houve, portanto, tempo para avaliação da implementação dessa proposta, demonstrando uma virada de curva para caminhos já visitados no âmbito da política nacional de formação docente, condizente com o movimento mercadológico de adequação da educação aos interesses do capital em crise estrutural. As diretrizes da Resolução 2/2015 possibilitavam “[...] maior organicidade na formação de professores, inicial e continuada, na unidade teórica e prática, condizente com a realidade das condições materiais do trabalho docente” (Dourado, 2015, *apud* Rocha, 2020, p. 137).

A lógica do ensino por competências já havia se instaurado em outros momentos nas políticas educacionais brasileiras, contudo a BNCC da Educação Básica consolida e explicita o modelo de (de)formação da classe trabalhadora baseado em competências e habilidades como princípio da organização curricular em todos os níveis da Educação Básica. Esse modelo não difere das outras tentativas já implementadas no contexto brasileiro, representando ser mais do mesmo, do que a Pedagogia das Competências já buscara efetivar, porquanto, conforme Duarte (2001), essa pedagogia integra uma corrente educacional mais ampla, denominada pedagogias do “aprender a aprender”. Para o autor, o grupo de Pedagogias do qual o das competências faz parte, consideradas hegemônicas, tem sua expressão no movimento escolanovista no Brasil, no construtivismo, com outras pedagogias atuais: pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista (Duarte, 2001).

Isso posto, concordamos com Silva (2022, p. 29) quando assevera:

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal, a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organização dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado.

A Pedagogia das Competências assume, pois, os direcionamentos das políticas educacionais brasileiras, ao passo que se alinha à política neoliberal de retirar do Estado a responsabilidade pela condução da transmissão do conhecimento acumulado historicamente

pela humanidade e depositar essa responsabilidade no sujeito, esvaziando o conhecimento teórico e apresentando a competência como padrão a ser perseguido e de responsabilidade dos indivíduos. Por ora, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ao assumir o padrão das competências docentes, a partir das novas diretrizes curriculares e da BNC-Formação, deposita no(a) professor(a) a responsabilidade pela transmissão das competências da BNCC aos alunos(as). No contexto brasileiro, a aprovação das novas Diretrizes Curriculares e a instituição da Base Nacional para a formação docente não levou em consideração o movimento democrático necessário de participação ampla das universidades e movimentos de educadores, ao contrário, como denunciam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 367):

Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2018).

Para as autoras, a mudança político-ideológica ocorrida no País com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 deu sequência a essa série de reformas que sobrepujaram as rasas conquistas democráticas no campo educacional em andamento, como o caso das Diretrizes para a formação docente da Resolução 2/2015. Tais diretrizes apresentavam um afastamento da lógica das competências que se delineava nas políticas educacionais no contexto posterior à aprovação da LDB na década de 1990 que, com a mudança no campo político, trouxe à tona novamente a concepção das competências como eixo central das reformas. Isso porque os novos membros indicados ao Ministério da Educação (MEC) pelos governos que sucederam a Presidenta Dilma já haviam estado na pasta da educação e no CNE na década de 1990. Mesmo com grande resistência por parte dos movimentos organizados dos educadores espalhados pelo País, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Colégio de

Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (Cograd), entre outros, “[...] o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, no apagar das luzes do governo Temer” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366).

Silva (2022, p. 29) elenca três modelos que auxiliam na compreensão da lógica das competências na educação: “[...] a tradição pedagógica francesa, orientada pelo aporte teórico cognitivo-construtivista piagetiano; a tradição pedagógica americana, fundamentada na vertente comportamental; e a tradição inglesa funcionalista”. Conforme a autora, independentemente da vertente assumida, a noção de competência se liga às noções do campo prático do conhecimento, na esfera do “saber fazer”, e acrescenta:

A nossa leitura aproxima a BNC-Formação de Professores com os discursos construtivistas que atribuem expressiva relevância aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores, buscando a construção e mobilização de uma multiplicidade de recursos. Porém, há elementos da corrente americana comportamental, pois há uma série de comportamentos-padrão ou de desempenhos previamente codificados em que o desenvolvimento das competências é colocado de forma individual e neotecnicista, como exposto nos princípios da organização curricular: “fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 14). Dessa forma, o professor é colocado como responsável direto para que a escola forme o homem do novo século, sendo avaliado pelo sucesso e principalmente pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente (Silva, 2022, p. 31).

Para Costa, Farias e Souza (2019, p. 98) “A Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais”. Tais organismos, como o BM; Fundo Monetário Internacional (FMI); Unesco; ONU; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), passaram a assumir, a partir do Movimento de Educação para Todos (1990), a coordenação das diretrizes educacionais que os países da periferia do capital devem adotar.

Decerto, era esperado que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica lançaria determinações para a formação dos(s) professores(as). O § 8.º do art. 62 da LDB, incluído pela Lei 13.415/2017, que promove a reforma do Ensino Médio, dispõe que: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum

Curricular” (Brasil, 1996). Dessarte, passaremos à análise do teor da Resolução CNE/CP 2/2019, buscando desvelar os elementos de continuidade ou mudança apresentados pela proposta com relação às diretrizes anteriores e suas contradições.

3 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A BNC-FORMAÇÃO

Conforme disposto na Resolução CNE/CP 2/2019, o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica demandou que a formação docente fosse alinhada com essa proposta, de modo que fossem estabelecidas as competências profissionais necessárias aos docentes na garantia da aprendizagem dos estudantes. O parágrafo único do art. 1.º da Resolução deixa claro que: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) [...]” (Brasil, 2019).

Portanto, “[...] o docente tornou-se objeto de políticas, ações e regulamentações, visto como uma variável, de relação direta, entre os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações standardizadas, na formação e no trabalho docente” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 98). Percebemos, no corpo do texto da resolução, que uma das competências fundamentais esperadas dos docentes é quanto ao domínio e à capacidade técnica de transmitir aos estudantes as competências e habilidades propostas pela BNCC da Educação Básica, em que o art. 2.º da Resolução CNE/CP 2/2019, expõe: “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” (Brasil, 2019).

Nesse quadro, consoante Silva (2022, p. 28):

A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. 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).

A lógica das competências tem centralidade na proposta da BNC-Formação docente, que culmina na “desprofissionalização” (Freitas, 2002) e na “desintelectualização” (Shiroma, 2003) do(a) professor(a), mediante um currículo baseado em competências e nas avaliações que monitoram esse padrão formação-atuação dos(as) professores(as), como um processo linear, e não baseado em contradições dos projetos político-pedagógicos em disputa, uma vez que o currículo escolar também é operado pela ideologia dominante e pelas demandas de formação para a classe trabalhadora. Essa busca por tornar linear o padrão formação-atuação volta-se para o aspecto exclusivamente prático da profissão, engessando a prática docente e exercendo controle sobre ela, a partir dos padrões estabelecidos internacionalmente.

Assim, cumpre destacar com Pereira, Santos e Mendes Segundo (2020, p. 416) que:

[...] a proposta de formação docente que se implanta hoje nos países pobres, e especialmente no Brasil, ao exigir formação permanente, flexível, calcada em competências e centrada peremptoriamente no pragmatismo do cotidiano, em uma instrução parcial, fragmentada, flexível e de qualidade pendular, nega a formação ontologicamente transformadora, mantendo sob o controle do capital a mediação responsável entre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a classe trabalhadora, que é, com efeito, quem frequenta a escola pública.

Com efeito, a análise minuciosa da Resolução CNE/CP 2/2019, permite-nos desvelar o projeto burguês imbuído em sua proposta, que percebe a formação e a atuação dos(as) professores(as) como campo estratégico na manutenção de seus privilégios de classe, por serem os profissionais docentes os responsáveis pela transmissão da ideologia dominante e por instrumentalizar a classe trabalhadora das competências, habilidades, valores e atitudes requeridos pelo padrão de acumulação capitalista. Nessa esteira, Rocha (2020) apresenta que a proposta do ensino por competências atende a três pressupostos-base: a) a ênfase na formação prática; b) a responsabilização docente; e c) a padronização.

Concordamos com a autora à medida que mergulhamos no corpo da Resolução CNE/CP 2/2019, que divide o conteúdo curricular a ser dominado pelos profissionais docentes em dez competências gerais e nas competências específicas e habilidades atreladas a elas. As competências específicas dizem respeito a três dimensões: “I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional” (Brasil, 2019), apontando para um pragmatismo exacerbado, operando um processo de robotização do ensino e desconsiderando

o real papel dos profissionais docentes, em que os aspectos teórico-práticos são inseparáveis. Nesse prisma,

O processo de institucionalização da lógica das competências nas DCN de Formação de Professores, ao prescrever uma organização curricular nucleada por competências, institui, conseqüentemente, novas práticas educativas, fabricando outros referenciais de escolarização e preparação docente traduzido, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que seu valor é determinado por seu uso. Assim, depreende-se que a inserção de competências na formação de professores e na literatura pedagógica não é apenas como estratégia de intervenção com a finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico, mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os tornarem-se o que são, na perspectiva gramsciana de construção e consolidação da hegemonia (Silva, 2022, p. 32).

A supervalorização dos aspectos práticos da profissão pode ser mais bem explicitada na proposta de organização curricular dos cursos de formação inicial docente em licenciatura, dada pela Resolução que dispõe que a carga horária mínima desses cursos deve ser de 3.200 horas, divididas em três grupos: I – 800 horas do conteúdo educacional pedagógico; II – 1.600 horas do conteúdo específico da área, conforme disposto na BNCC da Educação Básica; III – 800 horas para a prática pedagógica, sendo 400 horas de Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do curso, e 400 horas de Estágio Supervisionado.

Um olhar atento permite-nos perceber que o primeiro grupo, que destina 800 horas para o conhecimento pedagógico, soma-se ao último grupo, que destina também 800 horas para as atividades práticas, somando-se 1.600 horas voltadas ao que podemos chamar de forma, no processo de organização da atividade didática. Ficariam 1.600 horas para o aprofundamento teórico dos conteúdos curriculares específicos da área, que devem se basear nas competências e habilidades dispostas pela BNCC da Educação Básica que, pelo seu formato, mira no horizonte do saber pragmático. De pronto,

A ênfase na prática é, constantemente, afirmada em diversos modos. O primeiro que destacamos é a busca em fortalecer o campo da prática, sem qualquer relação com base sólida teórica que dê organicidade ao trabalho docente em sua totalidade, mas focada no indivíduo ativo para o saber tácito de técnicas centradas na sala de aula [...] (Rocha, 2020, p. 142).

A defesa de que as atuais diretrizes para a formação docente impõem a já conhecida Pedagogia das Competências e “[...] desconsidera os estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 40 anos pelas universidades brasileiras, em conjunto com as escolas e com os sindicatos de professores(as), que mostram que os problemas da educação não estão dentro da escola e, muito menos, no professor” (Rocha, 2020, p. 143).

A Pedagogia das Competências assume-se, conforme seu principal proponente, Philippe Perrenoud⁴, como uma Pedagogia voltada para solucionar as problemáticas envolvendo o processo de transmissão e assimilação do conhecimento, defendendo que o mais importante é o(a) aluno(a) saber utilizar o repertório de competências e habilidades adquiridas perante as situações cotidianas, ou seja, que é preciso “aprender a aprender”. Esse entendimento traz implicações diretas à prática docente e à concepção de conhecimento, em que,

[...] propõe um receituário das competências que contribuem para delinear a atividade docente que, segundo ele, tem como propósito falar de competências profissionais, privilegiando aquelas que emergem atualmente. Nesse sentido, enfatiza o que está mudando e, portanto, as competências que representam o saber-fazer do professor em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 128-129).

A partir do que propaga a Pedagogia das Competências, os currículos escolares, a formação e o papel docente e o lugar do(a) aluno(a), como sujeito cognoscente, também devem sofrer alterações, de modo que, conforme essa pedagogia, o conhecimento acumulado historicamente torna-se menos importante, já que não se relaciona com a realidade do(a) aluno(a), não sendo, portanto, útil. Defere-se, assim, que o foco dessa Pedagogia é o saber prático, utilitarista, com foco no mercado produtivo e suas demandas, que, conforme Perrenoud (1999), é um mundo em constante mudança, que precisa que os sujeitos estejam preparados para se adaptarem às diferentes situações.

Não se pode perder de vista também que, com relação às diretrizes propostas pela Resolução CNE/CP 2/2015, a resolução atual representa ainda um retrocesso. À medida que organiza um currículo baseado na epistemologia da prática, a BNC-Formação docente revela que:

[...] a centralidade da prática por competências tem sido utilizada pela pedagogia das competências no seu intento de estimular os indivíduos a contribuírem socialmente com a humanidade, adaptando-se a melhores

qualificações profissionais e às exigências do modo de organização social vigente – nesse caso, uma sociedade capitalista desigual – e, ao mesmo tempo, distanciando o professor da função social da atividade docente (Silva, 2022, p. 34).

A Resolução CNE/CP 2/2015, apresentava uma organização curricular que priorizava pelo menos 2.200 horas dedicadas aos “núcleos de estudos de formação geral” e do “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos” (Brasil, 2015). Não havia uma orientação da carga horária fixa a ser destinada a cada um dos núcleos, que ficava a cargo da autonomia das instituições, conforme o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura. As demais horas que restam na composição das 3.200 horas orientadas na resolução deveriam ser distribuídas em 800 horas de prática, sendo 400 horas de estágio curricular supervisionado e 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas voltadas ao desenvolvimento de atividades de interesse dos estudantes, que contemplassem pesquisa, ensino e extensão. O Quadro 1 apresenta a comparação dos arranjos curriculares propostos pelas duas resoluções, a Resolução 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2019:

Quadro 1 - Comparativo entre a estrutura curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2015 e pela Resolução CNE/CP 2/2019

(continua)

Dimensão	Resolução CNE/CP 2/2015	Dimensão	Resolução CNE/CP 2/2019
Prática como componente curricular (PPC)	I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo	Prática como componente curricular (PPC)	III – b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora
Estágio Supervisionado	II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição	Estágio Supervisionado	III – a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora

Quadro 1 - Comparativo entre a estrutura curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2015 e pela Resolução CNE/CP 2/2019

(conclusão)

Dimensão	Resolução CNE/CP 2/2015	Dimensão	Resolução CNE/CP 2/2019
Formação Geral, Específica e Pedagógica	III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II (I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional [...] e II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos [...] do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição	Formação Geral e Pedagógica	I – 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, as escolas e as práticas educacionais
		Formação Específica e Pedagógica	II – 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
Atividades extracurriculares	IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição	Atividades extracurriculares	Não menciona

Fonte: Os autores.

Percebemos um maior esforço na integração e articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos na Resolução 2/2015 do que na Resolução 2/2019. A separação presente na Resolução 2/2019 entre o Grupo I, de conteúdos gerais da docência, e Grupo II, dos

conteúdos específicos da BNCC-Educação Básica na área do conhecimento, demonstra o preceito do primado à instrumentalização técnico-prática docente. O cerne do documento aponta, porquanto, para: “[...] uma concepção de formação docente centrada na instrumentalidade, padronização e prescrição, configurando um processo hegemônico quanto à precarização e perda de autonomia do trabalho docente” (Moreira *et al.*, 2022, p. 354).

A Resolução 2/2015 também apresenta a carga horária a ser cursada pelos estudantes das licenciaturas como atividades de aprofundamento extracurriculares que unem ensino, pesquisa e extensão, que não aparece na Resolução 2/2019. Além dessa proposta curricular, Ribeiro *et al.* (2018) salientam como vantagem trazida pela Resolução 2/2015 que, ao dispor que os cursos de formação docente devem ter a duração mínima de oito semestres ou quatro anos, não abre margem ao aligeiramento da profissão, ao passo que desincentiva a oferta desses cursos, pela sua duração, na iniciativa privada, possibilitando a centralidade da formação de professores(as) nas universidades.

Além da ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, temos como ganhos trazidos pela Resolução 2/2015, com relação às diretrizes de 2006 que a antecederam, “[...] que esta formação do educador deve se dar com maior aproximação e presença na escola. Além disso, devemos destacar a orientação para que os cursos sejam, preferencialmente, presenciais” (Ribeiro *et al.*, 2018, p. 57).

Outra reflexão de Ribeiro *et al.* (2018) que destacamos acerca da Resolução 2/2015 é a de que, sabendo que sempre existiram ideologias contraditórias na busca pela hegemonia nas políticas educacionais para a formação dos docentes, uma que privilegia os interesses do mercado e outra que preconiza os interesses da classe trabalhadora, nessa resolução houve uma vantagem dessa segunda. Nas palavras de Ribeiro *et al.* (2018, p. 57):

O primeiro grupo espera uma formação mais rápida e aligeirada, centralizada no ensino de metodologias e técnicas meramente operacionais de ensino. Ele critica o outro modelo por considerá-lo longo e demorado, excessivamente teórico e desvinculado da realidade e do cotidiano das escolas. O segundo grupo enfatiza uma formação que articule uma sólida formação teórica a uma necessária compreensão do contexto social e educacional, vinculadas e indispensáveis a uma boa realização do trabalho docente. Crítica, ademais, a proposta do primeiro grupo por considerá-la simplista e muito vinculada aos interesses do mercado e das empresas. Observamos que em muitos aspectos a visão dos grupos progressistas esteve em vantagem, mantendo-se uma carga horária mínima de 3200 horas de aula ou de efetivo trabalho acadêmico e

cumprindo-se uma formação que dê conta de três dimensões complementares consideradas fundamentais: a da docência (da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental); a da gestão de sistemas educacionais escolares e não escolares; a da formação baseada no conhecimento sobre a realidade socioeducacional aliada à pesquisa.

A partir desse apinhado e da análise das diretrizes atuais para a formação docente que propõe a BNC-Formação, podemos afirmar que o grupo que defende os interesses mercadológicos no campo educacional saiu na frente, à medida que o documento propõe um currículo voltado ao pragmatismo e à atividade competente ou quase técnica docente, sem considerar que a mediação pedagógica é imbuída das concepções de homem, mundo e sociedade, próprias da totalidade social. A defesa tácita na competência docente revela o atrelamento com os interesses do empresariado na educação com a formação da mão de obra qualificada e disponível consensualmente para a exploração. Decerto,

Tal afirmativa é essencial para desenvolver a necessidade de um engajamento profissional que pressupõe o compromisso total do professor com a sua prática e com a função que desempenha, buscando um perfil profissional ativo, criativo e que sabe fazer os estudantes aprender a atingir os resultados esperados com as ferramentas que predispõe em seu cotidiano (Rocha, 2020, p. 144).

Não é menos certo que a lógica mercadológica tem adentrado no campo educacional por diversas maneiras, em que os ideais de competência, resultado, desempenho, entre outros, figuram no léxico de palavras empregadas na gestão educacional. Por outro lado, as parcerias público-privadas e a canalização de recursos públicos educacionais para a contratação de serviços e compra de recursos de caráter privado são cada vez mais incentivadas na gestão estatal. De pronto, o sistema sociometabólico do capital encontra-se em uma crise sem precedentes na história, de caráter estrutural, que em seu movimento de acumulação e reprodução ampliada, na tentativa de lucrar sempre mais, tem lançado mão de inúmeras estratégias, em que os diversos setores sociais são chamados a contribuir com a administração das contradições gestadas pela crise (Mészáros, 2011). Nessa esteira, o setor educacional é convocado a dar respostas a tais contradições, ganhando foco nos discursos oficiais como a panaceia social.

Nesse bojo, cabe notar que a Resolução atualmente em vigor não fala sobre a duração mínima dos cursos de licenciatura, apenas trata da carga-horária mínima de 3.200 horas, que

pode ocorrer no formato presencial ou a distância, sem que o documento preconize a primeira modalidade em detrimento da segunda. Também não há uma clara defesa dos fundamentos teórico-práticos da profissão, mediante o aprofundamento teórico pelos docentes do contexto social e educacional mais amplo. Tais orientações, entre outras que estão omissas no documento, são de suma importância para que não se abra margem e precedentes legais para as diversas formas de precarização, fragmentação e aligeiramento da formação de professores(as).

Em suma:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. Dias e Lopes (2003), ao analisarem as reformas educacionais no Brasil na década de 1990, afirmam que o conceito de competências é recontextualizado de programas americanos para formação de professores no Brasil. Segundo as autoras, é através desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Observamos que o mesmo fenômeno que as autoras apontavam no contexto da Resolução de 2002 acerca da formação docente, é retomado no atual momento histórico na Resolução de 2019 (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 367).

A padronização das competências, colocadas como exigências aos profissionais docentes, é outro elemento que merece destaque na proposta da BNC-Formação. As três dimensões propostas no documento e as competências específicas e habilidades ligadas a elas podem ser resumidas da seguinte forma no Quadro 2:

Quadro 2 - Síntese das competências e habilidades presentes na Resolução CNE/CP 2/2019

DIMENSÃO	EM RESUMO
I – conhecimento profissional	Dominar as competências e habilidades concernentes à etapa e área específica do conhecimento presentes na BNCC da Educação Básica, tendo como foco a sua transmissão, baseada em estratégias metodológicas a partir do perfil dos estudantes.
II – prática profissional	Capacidade de planejar, executar e avaliar, otimizando o tempo e com o uso das ferramentas necessárias, às ações direcionadas ao domínio dos estudantes das aprendizagens requeridas pela BNCC da Educação Básica.
III – engajamento profissional	Desenvolver a competência de engajamento profissional com o desenvolvimento das atividades, com foco na aquisição das habilidades necessárias quanto ao desempenho esperado da profissão e na aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Os autores.

Como vemos, temos um reducionismo quanto à finalidade da ação e da função dos docentes. A implicação, de modo imediato, é que se espera do perfil profissional desse novo tipo de professor(a) o que a BNC-Formação docente propõe: o conhecimento profissional reduzido às habilidades e competências da BNCC da Educação Básica, a prática profissional sobre como transmiti-los e o engajamento para que o(a) professor(a) vista a camisa dessa proposta. Dessarte, a apresentação do quadro anterior, que não elimina a necessidade da leitura cautelosa do documento como um todo, permite-nos uma visão geral sobre o que estamos defendendo a respeito desse dispositivo, que opera um caminho para a padronização em que “o como ensinar” torna-se mais importante que os fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma visão da docência permeada por inconsistências de cunho teórico-epistemológico. Esse entendimento passa pela noção de que:

[...] a lógica do mercado na educação conta com o fenômeno da padronização, para efeitos de controle em larga escala do perfil que se exige da formação humana. Além dos instrumentos de controle por via da avaliação, do currículo e de instrumentos de trabalho como apostilas, livros didáticos, por exemplo, o formato e o conteúdo dos cursos de formação de professores padronizado são essenciais para garantir esse amplo controle. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é articulada, então, com base na pedagogia das competências (Rocha, 2020, p. 145).

A padronização proposta pela BNC-Formação docente é assumida aqui, portanto, como a padronização de um(a) professor(a) praticista, em que: “[...] cabe ao professor apenas a

dimensão da execução, o saber fazer em contextos metodológicos e qualquer problemática que emergir estará sempre relacionada à ordem da execução, a práticas ineficazes” (Moreira *et al.*, 2022, p. 360). Esse engessamento da prática docente abre caminho para um grau ainda maior de responsabilização docente, uma vez que agora os estudantes das licenciaturas são chamados a se engajar na aquisição de suas próprias habilidades e competências tidas como indispensáveis para o exercício da profissão e podem, portanto, ser avaliados, por meio de diversos instrumentos a partir dos padrões de competência ou incompetência.

A responsabilização docente pela aprendizagem dos estudantes se dá na medida em que a formação dos(as) professores(as) se volta para que tipos de habilidades os discentes devem dominar e sobre como garantir o domínio destas, em “[...] que a qualidade da educação depende da qualidade do trabalho do professor, centrando nas críticas de uma formação de professores(as) de baixo desempenho na prática do exercício do magistério responsabilizando estes pelo desempenho dos alunos” (Rocha, 2020, p. 143).

Nessa esteira, a BNC-Formação docente apresenta um quadro bastante resumido de competências gerais, específicas e habilidades que se espera da prática docente. Os verbos apresentados nas competências específicas relativas ao Conhecimento Profissional remetem a dominar e demonstrar conhecimentos; na competência Prática Profissional, aparecem os verbos planejar, criar, avaliar e conduzir. No Engajamento Profissional temos: comprometer-se, participar e engajar-se, como podemos observar nos §§ 1.º, 2.º e 3.º do art. 4.º da Resolução:

[...] dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

Nesse prisma, “[...] as atuais DCN representam um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 360).

É por meio desse movimento de preconizar a prática que se consolida a formação de professores(as) proposta pela BNC-Formação docente, operando um pragmatismo a serviço do mercado, que tem como base de forma e conteúdo a Pedagogia das Competências. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) se resume em oito páginas, como anexo no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. A formação continuada não é tratada por esse documento, que apresenta como temas principais, distribuídos nos nove capítulos: Dos cursos de Licenciatura; da Formação em Segunda Licenciatura; da Formação Pedagógica para Graduados; da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão; do Processo Avaliativo Interno e Externo. A formação continuada é apenas mencionada algumas vezes, brevemente, no corpo desse documento, demonstrando que não há a intenção de trabalhar a formação inicial docente de maneira articulada com a formação continuada.

É inegável que a formação continuada é de suma importância para a profissão docente e para uma atuação realmente pautada pela práxis e comprometida com a emancipação humana. Temos, contudo, que a desarticulação proposta nesse formato pela atual política de formação docente, em que a formação continuada tem diretrizes próprias, apresentada pela Resolução CNE/CP 1/2020, “[...] balizada pelos paradigmas vinculados ao pensamento pós-moderno desvaloriza a teoria, a reflexão crítica e a possibilidade de o humano conhecer a totalidade social, pois está impregnada pelos valores de troca da sociabilidade burguesa” (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 416).

A pesquisa de Lemos (2023) realiza uma análise das Diretrizes da BNCC da Educação Básica e suas implicações para o delineamento da formação e atuação docente. Os resultados apontam que há a fixação de um currículo mínimo que promove uma formação docente pragmática e utilitarista, controlado mediante avaliações aplicadas com os estudantes, visando à deformação e formatação da classe trabalhadora. A decadência e a descaracterização da formação docente são apontadas como consequências desse processo, que implicam a “[...] degenerescência da profissão do magistério e a formação do professor técnico” (Lemos, 2023, p. 142).

Nessa linha de alcance, a Conferência Nacional de Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), entre os dias 28 e 30 de janeiro de 2024, teve como tema:

“Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2024-2034 – política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. A conferência foi convocada de maneira extraordinária, por meio do Decreto-lei 11.697/2023. O documento de referência, divulgado antes da realização do evento para subsidiar as discussões de elaboração do PNE do novo decênio, alerta em sua meta 265 sobre a necessidade de reaver as reformas impostas nos últimos anos, que corroboram as tentativas de retirar a responsabilidade do Estado na oferta da educação pública e gratuita, somando-se às medidas neoliberais de redução do tamanho do Estado e que beneficiam o setor privado.

Dessa forma, é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a **Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação)**, a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que precisam de **revogação**; a terceirização da gestão de instituições educacionais por meio de organizações sociais; a flexibilização dos marcos regulatórios e de avaliação da educação a distância; o controle pedagógico por meio das tecnologias e das plataformas virtuais. Em suma, é preciso contraposição a todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado na educação à iniciativa privada (em todos os níveis, etapas e modalidades), e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais (Brasil, 2024, p. 58 – grifos nossos).

A saída proposta nos estudos atuais sobre as novas diretrizes impostas para a formação docente, pensando no projeto crítico, ético e político para a formação dos educadores, é pela via da práxis como contrária ao pragmatismo proposto. Na esteira de Silva (2022, p. 14):

Como podemos enfrentar a proposta da BNC-Formação de professores? Penso que temos uma saída teórico-prática que se refere à resistência da adesão à proposta, sendo que esta deve ser no trabalho em prol da revogação da normativa e concomitante a revelação do projeto que a subjaz, bem como a proposição de um projeto emancipador. Nesse sentido, é fundamental compreender e assumir a prática não como atividade útil e imediata, mas como atividade que tem elementos de utilidade e é mediatizada, ou seja, não se configura como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades cognitivas, manuais ou psicofísicas; ao contrário, deve se aproximar do conceito de práxis, posto que depende de conhecimentos teóricos e intencionalidades. Há, portanto, que diferenciar e articular esses que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação.

As exposições críticas realizadas neste artigo sobre o documento que propõe a BNC-Formação tomam como base os autores que já lançaram mão dessa análise documental e do entendimento do contexto político-econômico e social que circundam essa proposta. Cabe apontar que analisamos uma proposição em andamento, que está sendo delineada no campo histórico com inúmeros questionamentos de entidades educativas diversas e pesquisadores(as) da educação e do currículo, apontando na realidade que o documento não produz uma mudança de cunho formativo para os profissionais docentes, mas retoma as tentativas anteriores de ajustar o campo educacional à Pedagogia das Competências e se alinha com o projeto de mercantilização do ensino a partir do pacote de reformas neoliberal.

Convém destacar que a Resolução CNE/CP 2, de 30 de agosto de 2022, expandiu o prazo de implantação da BNC-Formação pelas instituições de nível superior para dezembro de 2023. O limite estipulado inicialmente pelo art. 27 da Resolução CNE/CP 2/2019 era de até dois anos contados a partir da aprovação da resolução; com a mudança, o tempo determinado foi expandido para quatro anos. Contudo, diante do novo contexto político que o Brasil ingressou com a eleição presidencial em 2022, abriu-se espaço para a reestruturação das secretarias no MEC e do próprio CNE, que apresentaram, conjuntamente, no dia 9 de setembro de 2022, um comunicado apontando que uma comissão própria tem se dedicado a alterar o conteúdo da resolução que dispõe sobre a BNC-Formação, considerando as diversas contraposições apresentadas pelas entidades e instituições que trabalham com a formação de professores(as) e defendem não apenas a suspensão da resolução, mas também sua completa revogação e retomada da implantação das diretrizes da Resolução 2/2015.

Em nota⁵ assinada por vinte e três entidades de educação, entre associações e fóruns nacionais, no dia 9 de outubro de 2022, temos a reivindicação da manutenção e implementação plena da Resolução 2/2015 no âmbito das Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada Docente e o posicionamento contrário ao que defendem ser a “descaracterização da Formação de Professores”. Outros documentos já divulgados somam-se na defesa da revogação da Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, como o posicionamento publicado pelas entidades Anfope e Forumdir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzimos este estudo revelando nossa postura teórico-metodológica pelo materialismo histórico-dialético, distanciando do ceticismo ingênuo e assumindo que a realidade material objetiva existe no movimento do objeto em sua totalidade. Nesse ínterim, apresentamos como pressuposto que a BNC-Formação promove a padronização pragmatista da formação docente, alinhando-se à Pedagogia das Competências, a partir das habilidades e competências projetadas nos docentes.

A análise do documento da BNC-Formação e do contexto histórico em seu entorno permite-nos algumas ponderações: 1) O documento da BNC-Formação padroniza um conjunto de habilidades e competências, que os cursos de formação docente em licenciatura devem assumir em seus projetos pedagógicos, supervalorizando os aspectos práticos da ação docente em detrimento da sólida formação teórico-metodológica; 2) Ao assumir a postura por um(a) professor(a) praticista, deposita os problemas do processo de ensino-aprendizagem, como o baixo desempenho dos estudantes, na prática docente, responsabilizando-os pelos resultados dos índices educacionais; 3) A BNC-Formação retrocede às parcas conquistas históricas reunidas na Resolução anterior, das Diretrizes 2/2015, alcançadas pelas lutas dos movimentos de educadores(as) que almejam a sólida formação da docência, como passo inicial para o alcance da valorização da profissão e melhores condições de trabalho.

A BNC-Formação assume, portanto, a Pedagogia das Competências como vertente, prescrevendo que os docentes dominem, como saber teórico, as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, como saber prático, sua correta transmissão. Dessarte, incorre-se no erro de, mirando no pragmatismo da formação de professores(as), como profissionais responsáveis por, instrumentalmente, dotar os estudantes das habilidades e competências expressas pela BNCC, promover um reducionismo quanto à finalidade da ação e da função dos docentes, além do esvaziamento e da fragmentação do conhecimento, da precarização e do aligeiramento da formação de professores(as).

Outrossim, o currículo centrado nas competências percorre a lógica das reformas neoliberais que vêm se instaurando nos últimos anos no campo educacional do País, diante do contexto da crise estrutural do capital. O estabelecimento de padrões de desempenho e a

padronização do currículo, a mensuração de resultados com base nesses padrões e as cobranças sobre os agentes educacionais têm gerado a cultura da responsabilização.

Não obstante, é cedo para apresentar conclusões sobre os efeitos da BNC-Formação no campo da formação docente e na educação de modo geral, mas podemos afirmar que os resultados desta investigação nos convidam a somar aos movimentos de educadores(as) e às entidades de pesquisa nacional na defesa pela revogação da BNC-Formação. Isso posto, não é nossa intenção apresentar a ilusória ilação de que é possível um modelo de currículo sem as contradições próprias da luta de classes, operado pela ideologia dominante, no âmbito do modelo de sociabilidade capitalista em crise estrutural, pois há ainda muito que caminhar nesse sentido, mirando no horizonte de uma educação verdadeiramente comprometida com os ideais da classe trabalhadora e da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência – Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, 2024. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/32665-Texto%20do%20Artigo-109620-1-10-20190629%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/32665-Texto%20do%20Artigo-109620-1-10-20190629%20(1).pdf). Acesso em: 12 jan. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, 24.^a Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONCALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 1, n. 1, p. 122-135, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23045/1/2009_art_fhoholandahfreres.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEMOS, Ana Thyara Leal. **A formação docente nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica**: padronização pragmática e utilitarista das aprendizagens para a classe trabalhadora. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 55-59.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane O. de Moura; SILVA, Neide Menezes; SILVA; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de formação de professores no brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 353-364, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>. Acesso em: 14 dez. 2023.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 401-419, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do. Os novos currículos dos cursos de pedagogia: indicadores e tendências. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JwF7mZZvsyxt6S5sCXghCxh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROCHA, Deise Ramos. Formação pragmática, autorresponsabilização e padronização nas políticas da formação de professores: embates no contexto de 2017 e 2018. **Revista Didática Sistêmica**, v. 22, n. 2, p. 136-155, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11731>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. *In*: LIBÂNIO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e formação de professores:** embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 7 jan. 2024.

NOTAS:

¹ Este artigo é um recorte de uma pesquisa de pós-graduação em fase de conclusão, em nível de doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Portanto, apresenta resultados parciais sobre os aspectos estudados na investigação de origem que discute a formação docente em cursos de licenciatura no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional.

² A Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi reeleita para seu segundo mandato em 2014 e sofreu em 2016 um processo de *impeachment* que culminou em sua destituição do cargo, em que assumiu como interino o então Vice-Presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A motivação do processo iniciado na Câmara dos Deputados, acusava a Presidenta de supostas pedaladas fiscais, considerado crime de improbidade administrativa. O processo foi arquivado pelo Tribunal Regional Federal em agosto de 2023, que isentou a acusada. Para se referirem ao fato que culminou no *impeachment* da Presidenta, posteriormente arquivado por falta de fundamentação, diversos sociólogos e cientistas políticos caracterizaram o processo como um golpe jurídico-político midiático, julgando que atendeu aos interesses de políticos conservadores e empresários insatisfeitos com os resultados da economia. Na esteira de Löwy (2016, p. 64): “Vamos dar nome aos bois. O que aconteceu no Brasil, com a destituição da Presidente eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, ‘constitucional’, ‘institucional’, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado. Parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a Presidente pretextando irregularidades contábeis, ‘pedaladas fiscais’, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores!”.

³ István Mészáros foi um renomado filósofo húngaro, um dos nomes mais importantes da teoria marxista da atualidade, nascido em Budapeste, em 19 de dezembro de 1930 e falecido em 1.º de outubro de 2017. Mészáros desenvolveu obras importantes a respeito do funcionamento do modo de sociabilidade capitalista, que segundo o autor, enfrenta uma crise estrutural. Entre suas obras mais famosas e de maior fôlego no desenvolvimento dessa teoria publicadas no Brasil estão: *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição* (2002); *A crise estrutural do capital* (2009); *A educação para além do capital* (2005).

⁴ Philippe Perrenoud nasceu em 1944 na Suíça. É sociólogo e doutor em sociologia e antropologia. É professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life). Foi considerado um dos autores mais lidos pelos educadores brasileiros, segundo a *Revista Nova Escola* de agosto de 2002.

⁵ Contra a descaracterização da Formação de Professores – Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 2/2015. Disponível em: <https://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Recebido em: 07/02/2024

Aprovado em: 16/04/2024

Publicado em: 28/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.