

O curso de Pedagogia no contexto da reforma curricular da Educação Básica

Cleide Carvalho de Matosⁱ

Vivianne Nunes da Silva Caetanoⁱⁱ

Eliane Miranda Costaⁱⁱⁱ

Resumo

O artigo problematiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas reverberações na formação em Pedagogia. Trata-se de um estudo crítico de caráter exploratório e documental, com destaque para teóricos que discutem a política curricular e a formação de professores. A análise documental tem como fonte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 02, de 22 de dezembro de 2017, e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019. Concluímos que as alterações na legislação e no currículo estão a serviço das transformações no modo de produção capitalista. Por meio da BNCC, há o gerenciamento da formação de professores, especialmente do Pedagogo, com a finalidade de promover um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital, sobretudo a necessidade de formação de trabalhadores para a produção de mais-valia.

Palavras-chave: reforma curricular; BNCC; formação de professores; Pedagogia.

Teacher Training course in the context of the curricular reform of Basic Education

Abstract

The article problematizes the National Common Curricular Base (BNCC) and its reverberations in teacher training, more specifically in the Pedagogy (basic teacher education) course. It is a critical study of exploratory and documentary nature highlighting theoreticians who argue about the curricular policy and teacher education. Documental analysis originates from the Act of Educational Guidelines and Grounds (Act No. 9,394/1996), Resolution CNE/CP No. 02, of December 22nd, 2017, and Resolution CNE/CP No. 2, of December 20th, 2019. Conclusion is that changes in the legislation and in the curriculum are at the service of transformations within the capitalist mode of production. Through the BNCC, there is the management of teacher training, especially the Pedagogue, with the purpose of promoting an economic development project adjusted to the interests of capital, above all, the need to train workers to produce added value.

Keywords: curriculum reform; BNCC; teacher training; Pedagogy.

ⁱ Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e do Programa da Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó – Breves. E-mail: cleidematos@ufpa.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3229-9441>.

ⁱⁱ Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó – Breves. E-mail: vns@ufpa.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3808-7618>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Antropologia. Docente do curso de Pedagogia e do Programa da Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó – Breves. E-mail: elianec@ufpa.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5036-3147>.

El curso de Pedagogía en el contexto de la reforma curricular de la Educación Básica

Resumen

El artículo problematiza la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y sus repercusiones en la formación docente, más específicamente en la carrera de Pedagogía. Se trata de un estudio crítico de carácter exploratorio y documental, con énfasis en los teóricos que discuten la política curricular y la formación docente. El análisis del documento se basa en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley n.º 9.394/1996), la Resolución CNE/CP n.º 02, de 22 de diciembre de 2017, y la Resolución CNE/CP n.º de 20 de diciembre de 2019. Concluimos que los cambios en la legislación y el currículo están al servicio de las transformaciones en el modo de producción capitalista. A través de la BNCC, se realiza la gestión de la formación de docentes, en especial del Pedagogo, con el propósito de impulsar un proyecto de desarrollo económico ajustado a los intereses del capital, sobre todo, a la necesidad de formar trabajadores para producir valor agregado.

Palabras clave: reforma curricular; BNCC; formación de profesores; Pedagogía.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da formação docente, entre as questões debatidas no período contemporâneo, destaca-se a importância de se investir em reflexões acerca da reforma curricular, considerando a necessidade da formação humana e emancipatória, o que se contrapõe aos anseios de um projeto social educativo de caráter neoliberal que ganhou espaço no Estado Brasileiro a partir da segunda metade da década de 1990, e se mantém influente na agenda nacional da chamada reabertura do debate político com a chegada à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva pela terceira vez (2023-presente).

Nos anos de 1990, o currículo da escola básica passou por um processo crescente de regulação por meio da institucionalização de pareceres, resoluções e diretrizes oriundos do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), os quais foram formulados com a finalidade de fornecer “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (Brasil, CNE/CP nº. 1, 2002, Art. 1).

Introduziu-se, assim, um processo de padronização da educação acompanhado pela institucionalização de avaliações nacionais na Educação Básica e Superior. Tais reformas mantêm o modelo de educação baseado em competências, que requer, para a sua efetivação, uma relação estreita entre educação e trabalho. Conforme Albino e Silva (2019, p. 140): “A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de

organização do trabalho”. Ou seja, a noção de *competência* está diretamente atrelada às transformações ocorridas no mercado de trabalho, que exigem uma nova perspectiva de formação para a classe trabalhadora, cuja finalidade é atender as exigências do capital.

Alinhada a essa lógica de competência, em 2017, tornaram pública a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº. 2 de 2017); e em 2018, a BNCC para o Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº. 4 de 2018); tais documentos redefiniram o currículo da Educação Básica e, por conseguinte, provocaram alterações nos currículos dos cursos de licenciaturas, especialmente da Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 2 de 2019).

Com essas alterações, as licenciaturas tiveram suas performances acadêmicas reconfiguradas conforme as competências exigidas pelo atual estágio do capital e sua ofensiva neoliberal. Na particularidade da Pedagogia, nosso foco, neste texto – os ajustes curriculares –, orientados especialmente pela Resolução CNE/CP nº. 2 de 2019 –, no geral, significam a existência de dois modelos de cursos, um para a Educação Infantil, e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos podendo ser aprofundados por estudos sobre coordenação e gestão, sugerindo a insistência de uma lógica de formação instrumental e eficientista com ênfase no desenvolvimento de competências, o que pode sujeitar o licenciando e futuro professor à mera reprodução de modelos.

Daí dizer que a reforma curricular em curso no país implica alterações na concepção da formação docente e no campo teórico e epistemológico da docência, fenômeno que justifica a análise do currículo dos cursos de licenciaturas. Exercício este que não pode ocorrer desvinculado do contexto histórico e do currículo da Educação Básica, dada a relação simétrica que os atuais documentos curriculares estabelecem entre esses níveis de ensino.

Partindo desse entendimento, nossa proposta, neste artigo, consiste em problematizar a BNCC e suas reverberações na formação docente, mais especificamente no Curso de Pedagogia. Tal finalidade será orientada pelo seguinte questionamento: *Quais as implicações da reforma curricular implementada na Educação Básica por meio da BNCC para o Curso de Pedagogia?*

Trata-se de um estudo crítico de caráter exploratório e documental que tem como fontes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), a Resolução CNE/CP nº. 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação

da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O artigo está organizado em quatro seções: esta introdução, que apresenta os elementos da pesquisa; seguida da seção que trata da institucionalização da BNCC na Educação Básica; posteriormente aborda-se o Curso de Pedagogia e a BNCC, destacando-se as mudanças e implicações na formação inicial; e, por último, as conclusões da pesquisa.

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO

O Brasil, sobretudo a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016), e a ascensão da extrema-direita ao poder com a eleição de Jair Bolsonaro (2019-2022), passou por retrocessos significativos em todos os âmbitos da Administração Federal, mas, de maneira especial, nas políticas públicas e, principalmente, nas políticas educacionais. Entre os retrocessos na área educacional, destacamos os cortes e contingenciamentos no financiamento da Educação Básica e Superior, a implantação do processo de militarização das escolas por meio da gestão escolar compartilhada/cívico-militar e a parametrização do currículo, com a implementação da BNCC e a regulação da formação de professores, que passou a ter uma nova Resolução (CNE/CP nº. 02 de 2019). Assim, “[...] observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 40).

Na particularidade do currículo, a controversa aprovação e implantação da BNCC anistiada por organismos multilaterais e grupos empresariais representantes do setor produtivo denota em consequências de ordem pedagógica, social, cultural e intelectual. Esse documento,

apesar de os primeiros movimentos no sentido de sua formulação terem iniciado no final de 2010, será somente em 2014 que a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC apresenta um documento-base a

dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerando as diferenças regionais (Cóssio, 2014, p. 1.572).

Tal proposição ensejou ampla discussão democrática em 2014, efetivada por educadores, entidades, associações e movimentos sociais sobre o projeto educacional presente na proposta de BNCC, mobilização que se estendeu até 2016 no governo da presidenta Dilma Rousseff. Em 2017, o governo Temer (12 maio 2016-2018) desconsiderou todo esse processo e aprovou a Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O documento aprovado retoma princípios operacionais e pragmáticos, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) aprovado nos anos de 1990. Desse modo, a BNCC recupera os ideais neoliberais que adentraram ao campo educacional na reforma anterior, porém com a diferença da obrigatoriedade, em vista de sua natureza normativa.

O alinhamento das políticas educacionais aos interesses do capital representa, de acordo com Adrião e Peroni (2018, p. 52), a materialização do processo de privatização da educação, o qual incide sobre a gestão a oferta e o currículo escolar; “no caso da BNCC, a disputa ocorre pelo conteúdo da educação e por sua transformação em mercadoria”. Adrião e Peroni (2018) destacam, ainda, que tem sido cada vez mais crescente a participação do setor empresarial, não exclusivamente do campo educacional e de organizações a este vinculado, a exemplo do Movimento Todos pela Educação, na definição e execução de políticas curriculares no Brasil. De acordo com Adrião e Peroni (2018, p. 51), a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa relação. Destaca-se, nesse processo de aprovação e execução da BNCC, o papel exercido pela “[...] Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso”. Segundo as autoras, “esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um ‘movimento’ de base empresarial que, ‘por fora’ do Estado, é investido de prerrogativas de governo” (Adrião; Peroni, 2018, p. 52).

Por isso, é necessário atentarmos para

[...] à organização do setor privado empresarial, que atua na educação como mediador da implementação das reformas. O mercado financeiro e os bancos, com suas assessorias educacionais, são a principal aposta do MEC para a implementação da Base (Ximenes, 2017, [s.p.]).

Os agentes sociais do mercado atuam de forma articulada ao Ministério da Educação (MEC); e por meio de assessorias educacionais promovem a implementação da BNCC nos municípios brasileiros. Alinhado a esse documento foram promulgados, ainda em 2017, a Lei nº 13.415, que instituiu a Reforma do Ensino Médio; em 2018, a Resolução CNE/CP nº. 4, que estabeleceu a BNCC para o Ensino Médio; e em 2019, a Resolução CNE/CP nº. 2, que 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).

Esse conjunto de documentos fazem parte de um mesmo processo, qual seja, a redefinição da Educação Básica e Superior para se adequar às novas configurações do capitalismo. Nele, a escola e o trabalhador assumem papel fundamental, dado a se constituir em eixo central para o desenvolvimento do capital. Nesse projeto, “[...] a qualificação da força de trabalho exige crescente grau de expropriação do trabalhador no que se refere às condições de reprodução social” (Avila; Tilton; Evangelista, 2019, p. 28). Desse modo, mecanismos de controle da formação são essenciais para garantir que o projeto de educação da burguesia seja implementado.

Dado o caráter de obrigatoriedade, a BNCC promoveu alterações na LDB – Lei nº. 9.394/1996 –, que, além de definir as competências, habilidades, atitudes e valores que nortearam os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, implicou, por mediações, na reconfiguração da formação docente. Fato que se explica por este ser um campo estratégico para o desenvolvimento de projetos pensados para a formação do cidadão-trabalhador, sobretudo, no atual estágio de desenvolvimento do capital, que requer flexibilidade dos mercados, das relações de trabalho e de consumo.

Ao instituir uma base nacional, o Estado intervém na distribuição do conhecimento por meio dos sistemas de ensino. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 109), o Estado, “[...] ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo [...], cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma”. O autor nos instiga a questionar os fundamentos de tais prescrições: que funções essa política desempenha; e quais os interesses que permeiam a reformulação curricular.

De modo geral, a BNCC alinha-se às orientações de organismos multinacionais, mormente as Estratégias 2020 do Banco Mundial (BM), que estabeleceu como prioridade

a “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Adrião; Peroni, 2018, p. 51) a serem seguidas pelos Estados Nacionais. Trata-se de determinações que têm compromisso e preocupação com o fortalecimento da rentabilidade e do lucro do setor econômico mundial.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A BNCC: MUDANÇAS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL

O Curso de Pedagogia, foco deste estudo, em sua trajetória multissecular, tem seu currículo marcado por tensões e contradições que implicam na concepção de formação e da própria identidade do curso. O longo debate envolvendo entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), que há anos contribuem com as discussões do campo da formação de professores, bem como diferentes teóricos, chamam a atenção para os aspectos epistemológicos e curriculares delineados no contexto da política educacional brasileira.

Na leitura de Brandt e Hobold (2019, p. 4), “[...] a constituição do currículo do Curso de Pedagogia foi influenciada por disputas históricas e mudanças na legislação do campo educacional”, o que pode ser evidenciado a partir de quatro marcos: o Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939 (privilegiava um currículo rígido orientado por princípios tradicionais); o Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 251/1962 (instituiu a formação generalista); o Parecer CFE nº. 252/1969 (determinou as habilitações específicas e a licenciatura com parte comum e parte diversificada); e a LDB, Lei nº. 9.394/1996, que, embora represente um avanço para o campo da Educação, mantém uma formação pautada no viés tecnicista, fruto da influência do capital neoliberal. Essa Lei, voltada para o campo específico da formação de professores, constitui-se em marco legal, fundamental para compreendermos as políticas pensadas para a docência.

A formação de professores, pautada na atual LDB, no título VI, nomeado “Dos Profissionais da Educação”, em seu artigo 62, estabelece que a formação de professores para a Educação Básica

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

O § 8º do referido artigo determina que os currículos dos cursos de formação de professores tenham como referência a BNCC. Assim sendo, a LDB estabelece uma relação simétrica entre Educação Básica e formação docente e determina que a formação desses profissionais tenha como eixo estruturante a BNCC. Tal vinculação está alinhada às orientações de organismos multilaterais, como o BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência (Unesco), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e grupos empresariais organizados no “Todos pela Educação” (TPE), que buscam, por meio da educação, promover as reformas pensadas para a formação da juventude brasileira. Para Martins (2008, p. 3), a valorização da concepção de educação defendida pelas Organizações Internacionais “[...] pode ser interpretada como tentativa para orientar a formação do novo cidadão-trabalhador de acordo com as indicações da nova pedagogia da hegemonia”, cuja base está assentada na formação para um trabalho desqualificado, inserto, precarizado, cada dia mais reduzido, que limita a capacidade dos trabalhadores de compreenderem as contradições que o atual estágio de desenvolvimento do capital engendra nas relações sociais.

No campo específico do Curso de Pedagogia, no interstício de 2000 a 2022, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia por meio da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, e promulgadas três Diretrizes gerais, a saber: Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015, e Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019; estas provocaram alterações no Curso de Pedagogia e constituem-se como novo marco curricular.

Neste estudo, tratamos da Resolução CNE/CP nº. 2/2019 com a perspectiva de perceber as mudanças provocadas no Curso de Pedagogia e sua vinculação com a BNCC. Porém, para entender tais mudanças, faz-se necessário “recuperar”, ainda que de forma resumida, parte dos condicionantes históricos e sociais seguidos dos direcionamentos políticos que antecederam a elaboração desse dispositivo. Vale lembrar que a ideia de uma base nacional comum foi tese protagonizada pela Anfope, na década de 1980. Havia,

naquela época, a defesa da necessidade de se elaborar princípios norteadores para a formação de profissionais da Educação, cuja docência deveria ser concebida como a base da formação desses profissionais (Anfope, 2021).

As discussões encampadas por essa associação deixam claro que o conceito de “base nacional comum” guarda em sua essência a articulação entre sentido político e teórico. O primeiro entendido como instrumento de luta pela formação e valorização da carreira e do trabalho docente; e o segundo concebido como um conjunto de princípios orientadores dos currículos de formação de professores/as. A perspectiva que se estabeleceu era da formatação de princípios que orientasse a organização das licenciaturas sob a lógica de uma concepção sócio-histórica de educação, em vista da formação humana crítica e emancipadora. Tratava-se de uma formação contrária à ideia de um currículo mínimo e da redução a preceitos estabelecidos por especialistas. Defendeu-se, e continua sendo defendido por essa associação, uma formação ancorada na prática social, nas diferentes histórias e percursos formativos dos sujeitos e instituições formativas (Anfope, 2021).

Ainda que tardiamente, essa discussão ganhou força no cenário político e educacional, o que contribuiu para influenciar na incorporação de novos princípios nos documentos base da Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre 2010 e 2014, que, por conseguinte, culminou na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº. 13.005/2014). Esse plano estabeleceu, em suas metas 15, 16, 17 e 18, a necessidade de uma política nacional de professores. Especificamente, na estratégia 15.6 da meta 15, pautou a reformulação curricular dos cursos de licenciatura articulada a uma base nacional comum. Todavia, a necessidade de uma reforma curricular não era bandeira apenas dos movimentos de educadores, e os grupos hegemônicos empresariais, também, disputaram tal pauta, o que fez das metas do PNE munção para acentuar a disputa por projetos de formação, como se verifica com as resoluções de 2015 e de 2019.

De acordo com o enredo histórico, diante do jogo de interesses, após acirradas discussões, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº. 2/2015, que não chegou a ser implementada em muitos cursos da formação de professores, e logo foi substituída pela Resolução CNE/CP nº. 2/2019, apesar das críticas e resistências de diferentes associações, como a Anfope, a ANPEd e o Forundir. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-presente) reascendeu a esperança de retomada da Resolução CNE/CP nº. 2/2015.

Porém, o que aconteceu foi a aprovação de uma nova Resolução (Resolução CNE/CP nº 4 de 2024), que mantém a concepção de formação presente na Resolução CNE/CP nº. 2/2019, qual seja, pragmatista, pautada na BNCC e que preserva a separação entre formação inicial e continuada dos professores por meio da manutenção da Resolução nº. 1/2020, deste modo, atende aos interesses de grupos empresariais que exercem forte influência no MEC, fazendo parte, inclusive, da composição do CNE para os quais a formação continuada dos professores é um negócio, um campo aberto para o capital.

Por ora, cabe mencionar que a Resolução CNE/CP nº. 2/2015 abarcava a formação inicial e formação continuada conjuntamente, contemplando demandas da Conferência Nacional de Educação (Conae), do PNE e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores e do Fórum Nacional de Educação (FNE). Esse dispositivo integrava, assim, uma diversidade de posições, concepções e perspectivas relativas ao percurso formativo de professores/as. Tal diversidade era, conforme se observa no Parecer do CNE/CP nº. 2/2015, assegurada pelo que a Resolução estabeleceu como BNCC.

No citado parecer a BNCC deveria garantir uma concepção de formação pautada em princípios, tais como: formação teórica sólida e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio cognitivo e formativo; gestão democrática; e compromisso social. A BNCC não se reduzia, desse modo, a educação e a formação a um modelo gerencialista pautado na teoria de competências, elemento que retorna ao cenário formativo, alimentado pela crise política e econômica arquitetada em 2016, por grupos conservadores e reacionários, sedimentando o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e ascensão ao poder do vice-presidente Michel Temer.

Esse novo governo impôs ao Estado Brasileiro reformas sustentadas pela ofensiva neoliberal e atravessada pelo pressuposto de uma racionalidade conservadora e autoritária em todos os setores, em vista de atender aos interesses de grupos econômicos, perspectiva que fragiliza os direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Em linhas gerais, observa-se que o governo acabou por retomar ao projeto de reduzir o papel do Estado enquanto agente responsável pela implementação de políticas sociais e priorizou a privatização e terceirização dos serviços públicos, transformando, nessa lógica, a educação em “bem mercadejável” (Granemann, 2007).

É nesse cenário, e à luz de espectros da racionalidade neoliberal, que a BNCC foi

aprovada. Posteriormente, tem-se a aprovação dos mecanismos para implementação dessa base no chão da escola. Entre esses mecanismos está a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, destinada à Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento institui, a BNC-Formação¹, o que sugere ser estas diretrizes estratégias para implementar a BNCC. Em seu Artigo 10, a referida Resolução estabelece “[...] que todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de 3.200 horas” (Brasil, 2019), as quais seguirão o que indica o Artigo 11, incisos I, II e III da Resolução CNE/CP nº. 2/2019, e deverão ser distribuídas da seguinte forma:

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.

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 desse conteúdo.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica [...] (Brasil, 2019).

Os cursos de formação de professores, a partir dessa Resolução, passaram a ser organizados em três grupos. O Grupo I: destina-se ao currículo comum entre os cursos de licenciaturas, engloba os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos articulados as práticas educacionais. Conforme podemos observar, o Grupo I deverá articular as três dimensões das competências profissionais definidas como basilares para a docência, a saber: conhecimento, prática e engajamento profissionais, que deverão ser organizadas segundo as competências e habilidades previstas na BNCC. O documento enumera um rol de temáticas que deverão ser tratadas nos cursos de formação de professores, dentre as quais se destaca o estudo da BNCC, pontualmente a introdução, seus fundamentos e estrutura.

O Grupo II, por sua vez, é destinado para os conhecimentos específicos de cada área; também traz em sua composição a obrigatoriedade de estudo dos objetos de conhecimentos da BNCC. A partir desse grupo, a Resolução define três tipos de cursos de formação de professores, os quais são destinados a:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2019, artigo 13).

Dessa forma, o artigo 13 da Resolução CNE/CP Nº. 2/2019 estabelece três cursos distintos de formação de professores. Analisa-se que, nesse formato, a educação da infância, área de abrangência do Curso de Pedagogia, foi fragmentada em dois cursos, professores multidisciplinares da Educação Infantil e professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O currículo do curso de formação de professores para a Educação Infantil repete o que está previsto na BNCC para esse nível de ensino, transcrevendo na íntegra os denominados direitos de aprendizagem previstos na Base: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (Brasil, 2019, artigo 13, § 2º, inciso III); os quais deverão ser organizados de acordo com os campos de experiência da Educação Infantil, conforme estabelece a BNCC:

- a) o Eu, o Outro e o Nós;
- b) corpo, gestos e movimentos;
- c) escuta, fala, pensamento e imaginação;
- d) traços, sons, cores e formas; e
- e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2019, artigo 13, § 2º, inciso III).

Na leitura de estudiosos como Carlos Freitas (2014), Silva e Cruz (2021) e Andréa Militão (2021), entre outros, o termo “direitos de aprendizagem” corresponde ao discurso dos reformadores empresariais, os quais, “em escala mundial, visam controlar o que ocorre na educação, para qualificar a força de trabalho de acordo com as necessidades de produção e aumentar a produtividade” (Freitas, 2014, p. 54). O “direito de aprendizagem”, enquanto discurso ideológico, representa na prática o foco na aprendizagem de conteúdos, que desde a Educação Infantil faz do aluno exímio consumidor e do professor mero executor das tarefas pedagógicas. O direito de aprendizagem descolado de outros direitos, na interpretação de Freitas (2014), inviabiliza a educação.

Arelado a esses direitos, como se verifica, estão os campos de experiência, os quais determinam a organização curricular do Curso de Pedagogia. No entendimento de Pereira (2020), a BNCC adota a ideia de campos de experiência totalmente esvaziado dos avanços científicos e dos aspectos sociais. Para esse autor, “[...] é mais uma tentativa de controle da ação docente, para as avaliações meritocráticas” (Pereira, 2020, p. 85).

É importante lembrar que a BNCC organiza o currículo escolar a partir de competências gerais e específicas. Gatti (2008), ao discutir sobre as competências propiciadas pelos currículos escolares, afirma que existem diferentes vertentes, verifica-se abordagens com foco no cognitivo e aspectos operacionais e abordagens com destaque para a dimensão relacional humana e afetiva, contrária aos ditames operacionais. No Brasil, conforme essa autora, prevalece em sua política e ações educacionais forte teor da abordagem cognitivista; assim, competência na formação de alunos e professores é assumida como elemento operacional.

Escreve Gatti (2008, p. 63):

[...] Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...”. A crítica aqui é conceitual, é das práticas históricas e das concepções de ser humano, como também vem do aporte de investigações científicas que nos fazem ter dúvidas quanto à equação “competência XY induzida = sucesso profissional”. Para não dizer da dificuldade em “isolar” uma competência e das dificuldades em definir o constructo “competência”, dificuldade bem mostrada na bibliografia especializada.

Nessa lógica, opera com competência o sujeito que tem a capacidade de realizar tarefas com a ajuda de ferramentas materiais e cognitivas. No contexto escolar, aliás, no âmbito dos componentes curriculares da Educação Básica como propõe a BNCC, essa lógica reduz os conteúdos às habilidades cognitivas, psicomotoras e socioemocionais com foco na eficácia e produtividade.

Diante desse receituário, em relação à formação docente, podemos dizer que prevalece uma formação fragmentada, técnico-instrumental, condizente com a perspectiva de desapropriação de um profissional crítico e reflexivo que atue em seu contexto de trabalho com autonomia intelectual e criativa. Na prática, o professor, na condição de refém de uma lógica que fragmenta e proletariza sua ação docente, é reduzido a “funcionário”, ou melhor, a um “operador do mercado”. Sugere-se, desse modo, que a formação viabilizada pela Resolução nº 2/2019 configura-se como

[...] parte do controle da distribuição do conhecimento entre as classes sociais, o que se constitui em requisito para conformar os trabalhadores,

acelerar o processo de produção e reprodução de riqueza material e, ao mesmo tempo, tutelar sua participação política e social (Silva; Cruz, 2021, p. 97).

Estamos, portanto, diante de uma conjuntura social marcada pela ascensão da extrema-direita no Brasil, que trabalha para dificultar a construção de alternativas mais sólidas de formação docente, em especial do pedagogo, que ao longo de sua trajetória tem carregado a marca da precariedade, muito em função da orientação política educacional influenciada por perspectivas produtivistas. Na prática, a Resolução, em análise aqui, impõe ao Curso de Pedagogia uma estrutura que tem consequências sérias para a qualidade da educação no país; além disso, representa, em grande medida, um retrocesso que marca de forma negativa os avanços alcançados a partir da aprovação da LDB nº. 9.394/1996 (Saviani, 2016).

A leitura detalhada dessa Resolução (nº. 2/2019) permite observar que em relação à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental este documento determina que as 1.600 horas do Grupo II sejam destinadas para o aprofundamento das áreas e componentes curriculares previstos na BNCC, conforme se constata no excerto a seguir:

- I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;
- II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e
- III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação (Brasil, 2019, art. 13, § 3º).

Nesse sentido, o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental será especialista em BNCC; por outro lado, vai ignorar os processos que promoveram a subordinação da educação aos interesses capitalistas. Nas palavras de Curado Silva (2020, p. 104), a formação de professores passa a ser uma ferramenta para “[...] formar professores para ensinar a BNCC”, o que significa materializar o perfil de escola e educação projetados para atender aos preceitos do modelo neoliberal. Nesse modelo, a formação para Administração, Planejamento, Supervisão e Orientação Educacional poderá ocorrer posteriormente ao cumprimento das 3.200 horas de curso da Educação

Infantil ou do Ensino Fundamental, como aprofundamento de tais cursos. A Resolução apresenta duas possibilidades de formação para os cargos técnicos, quais sejam:

- I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o *caput* e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e
- II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o *caput*, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB (Brasil, 2019, Art. 22).

O aprofundamento de estudos previstos no inciso I do artigo 22 corresponde ao acréscimo de 400 horas às 3.200 horas dos cursos de Pedagogia. A Resolução não estabelece os conteúdos desse aprofundamento, haja vista não existir, naquele momento, uma Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Todavia, essa discussão já avançou; foi objeto do Parecer CNE/CP nº. 4/2021 que está aguardando homologação.

Diante do exposto, entende-se que a Resolução CNE/CP nº. 2/2019 divide o Curso de Pedagogia em duas licenciaturas. Na interpretação de Medeiros *et al.* (2022, p. 692), essa dualidade representa a retomada de “[...] um problema enfrentado pelo curso no decurso da história: o perfil profissional a ser graduado pelo curso”, bem como acaba por acarretar sobrecarga de trabalho às instituições que ofertam o curso de Pedagogia (Medeiros *et al.*, 2022). A dicotomização se justifica, ainda, pela própria implementação da BNCC, e por constituir-se “[...] dispositivo regulatório para atingir os anseios pretendidos para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental definidos pela BNCC” (Medeiros *et al.*, 2022, p. 694).

Cabe questionar como fica a formação para atuação em ambientes não escolares, como prevê a Resolução CNE/CP nº. 1/2006? É pertinente mencionar que a Resolução de 2006, até então vigente no país, apresenta uma organização curricular ampla, estabelecendo o exercício da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos(EJA), além de poder atuar na gestão e a coordenação escolar, bem como em espaços não escolares (Art. 4).

Essa superformação (Resolução CNE/CP nº. 1/2006), na interpretação de diferentes autores (a exemplo de Moraes e Frison, 2011), apresenta fragilidades como a falta de aprofundamento de conceitos e práticas, comprometendo, desse modo, a

qualidade da educação no país. Situação que tem demandado discussões acerca da formação em Pedagogia e que certamente corroborou a disputa pelo modelo e concepção de formação, como já mencionamos, e justifica inclusive a BNCC e a Resolução CNE/CP nº. 2/2019.

Todavia, ainda que o modelo polivalente da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 tenha fragilidades, a redução do curso em dois modelos não se constitui a solução para tal problemática. Entendemos que a fragmentação, também, compromete qualidade da educação, até porque pelo que se analisa, a qualidade é reduzida a eficiência do currículo escolar com foco em resultados, o que acaba por cumprir os anseios do projeto social de perspectiva neoliberal.

A fragmentação do modelo proposto pela Resolução CNE/CP nº. 2/2019 tem sido questionado por diferentes teóricos e instituições, o que, seguramente, deverá resultar na revogação de tal diretriz. Porém, resta saber o que virá pela frente, isto é, o que prevalecerá, o interesse mercadológico ou de uma formação emancipatória? Entendemos que essa questão no atual contexto de reabertura do debate político está longe de ser resolvido. Percebe-se que, apesar do discurso de retomada da democracia, não se observa a sinalização de total mudança no projeto formativo, alinhado aos preceitos de interesses de grupos empresariais e o capital estrangeiro, o que deixa a formação do pedagogo refém à BNCC.

Como mencionado acima, nas últimas décadas, a formação docente tem se tornado objeto de preocupação de diferentes setores da sociedade que se organizaram para disputar espaço no campo político, ideológico e epistemológico da educação. Analisa-se que dessa dinâmica resulta o crescimento das licenciaturas na esfera privada, conforme se verifica em pesquisa realizada por Seki, Souza e Evangelista (2019). Tais autores identificaram que os cursos de licenciaturas, no período de 2003 a 2015, cresceram 61,7% na esfera privada, e a maioria na modalidade de Educação a Distância (EaD). As licenciaturas em Pedagogia e Educação Física eram, em 2015, e permanecem em 2017, como as recordistas de matrículas em EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Os autores advertem que:

O caso do curso de Pedagogia tem grande gravidade. Nele se forma o profissional para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e nele 80,4% das matrículas estavam, em 2015, sob a batuta

privada. Sua conexão direta com o trabalho docente nas escolas públicas leva à conclusão, inarredável, de que a população trabalhadora, ao se formar nessas escolas, também será preparada segundo interesses do capital [...] (Seki; Souza; Evangelista, 2019, p. 73).

Assim, o que está em jogo é um mercado altamente rentável para a iniciativa privada, que lucra com venda de matrículas, programas, material didático, ferramentas computacionais, parcerias público-privadas, etc., cujo “[...] eixo central diz respeito à abertura de nichos de mercado pela entrega do preparo do magistério nacional à sanha capitalista e da indução à expansão desenfreada da EaD” (Avila; Tilton; Evangelista, 2019, p. 27-28).

Para Avila, Tilton e Evangelista (2019, p. 28), a “[...] necessidade de comandar – e subordinar – o preparo de professores ao capital conduziu a uma intervenção estatal que se multiplicou num grande número de iniciativas, articuladas com o empresariado organizado no TPE”. Esses grupos empresariais começaram a produzir material didático e a propor uma agenda para a Educação. Nessa agenda, a gestão e a formação docente ocupam espaços centrais. Essa centralidade está atrelada à exigência de criação de uma base para os gestores escolares (BNC-Diretor Escolar) e a implementação da BNCC, posto que nela reside o projeto de educação pensado para a formação do cidadão-trabalhador.

Tal intencionalidade tem produzido um movimento de mobilização de diferentes setores da sociedade para disputar, no campo ideológico, a hegemonia dos discursos sobre Educação, cujo propósito é controlar a formação humana na perspectiva do capital. Esse propósito se materializa por meio da expropriação do conhecimento e da criação de barreiras para dificultar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Trata-se, de fato, de um minucioso controle do fazer docente que pretende retirar do seu ser o que o caracteriza como tal: possibilitar a apropriação do conhecimento científico, filosófico, artístico por aqueles que têm nas mãos as chaves de um futuro que, esperamos, chegará algum dia (Avila; Tilton; Evangelista, 2019, p. 53).

A preocupação com a formação docente se justifica por serem os docentes os responsáveis por promover “[...] a mediação da cultura e a contradição inscrita em seu trabalho de lidar necessariamente com modos de compreender o mundo” (Avila; Tilton; Evangelista, 2019, p. 109). É, sobretudo, na mediação da compreensão de mundo que reside a preocupação do capital, pois o conhecimento é condição *sine qua non* para

promover a crítica às condições de existência forjadas pelo capital, representando ameaça ao seu projeto de se constituir como único horizonte possível para a humanidade, conforme pontuam Avila, Tilton e Evangelista (2019).

4 CONCLUSÃO

O Curso de Pedagogia tem sua trajetória marcada por tensões e conflitos ideológicos que influenciam diretamente na configuração de sua identidade. No atual contexto, verifica-se que essas tensões ganharam mais um capítulo com as mudanças impostas pela Resolução nº. 2 de 2019, que em nossa leitura representa um retrocesso para o campo da formação de professores no Brasil, especialmente para a formação da/o pedagoga/o.

Concordamos com Brandt, Hobold e Farais (2021, p. 59), de que a referida Resolução “[...] rompe com a perspectiva de articulação entre formação inicial e continuada, princípio defendido pelo movimento dos educadores nas últimas décadas, no tocante ao modo de conceber e desenvolver políticas curriculares”, e privilegia uma formação de abordagem utilitarista, aligeirada e mercantilista.

Longe de esgotar o debate, e essa não era a intenção, a breve análise que ensaiamos aqui permite inferir que a reforma curricular implementada na atual conjuntura na Educação Básica, tendo como elemento central a BNCC, tem implicações muito negativas para o Curso de Pedagogia. Entre os efeitos nocivos destacam-se a fragmentação, a redução da docência à prática, a dicotomia entre teoria e prática, o racionalismo técnico e o esvaziamento da formação propedêutica em função do caráter pragmático e gerencialista, ou seja, uma formação que abarque as questões “[...] técnicas e ideológicas do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo” (Silva; Cruz, 2021, p. 94).

Daí dizer que com a BNCC, a Educação Básica passou a dispor de um currículo homogêneo, baseado em um rol de competências consideradas, pelos idealizadores desse documento, como fundamentais para serem *ensinadas/aprendidas* pelos professores(as)/alunos(as) de todas as escolas e IES que oferecem formação de professores no Brasil. Tais documentos foram elaborados para atender as demandas de Organismos Internacionais e grupos empresariais para adequar a educação às novas

configurações econômicas do mundo globalizado. É exatamente esse o papel da Resolução nº. 2/2019, que em nossa leitura volta-se para controlar a política de formação docente no Estado Brasileiro. Essa Resolução representa, na prática, um desmonte da educação pública, gratuita, ampla e de qualidade aos cidadãos brasileiros. Por meio da BNCC, há o gerenciamento da formação de professores, especialmente do Pedagogo, com a finalidade de promover um projeto de desenvolvimento econômico ajustado aos interesses do capital.

O desafio que a contemporaneidade nos impõe sobre a formação inicial de professores, especificamente no Curso de Pedagogia, é a superação da fragmentação da formação e seu caráter pragmático. Tal tarefa exige a construção de aportes teóricos que contribuam para elucidar os interesses que moveram e movem tais políticas e a construção de uma nova perspectiva de formação que atenda às demandas das instituições que historicamente lutam na defesa da formação inicial e continuada de professores de forma articulada.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/bibliotecavirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.Pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa: Revista virtual da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**, 1 a 5 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20^o-ENANFOPE---Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

AVILA, Astrid Baecker; TITTON, Mauro; EVANGELISTA, Olinda. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. *In*: EVANGELISTA, Olinda *et al.* (org.).

Desventura dos professores na formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 19-60.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Formação em Movimento**, v. 3, i.1, n. 5, p. 50-70, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 5. p. 1-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576/19065>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **CLBR**, de 31.dez. 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm#:~:text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-Art.,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 251, de 1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** (CF/1988). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das

Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 22 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 120-122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 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**, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4, de 11 de maio de 2021. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 4, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-18, 03 jun. 2024.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1.570-1.590 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 26 fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação de educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; OLIVEIRA, Maria Celes Monteiro Ferreira; SILVA, Selma Gomes da. A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 157-178, set./dez. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index/>. Acesso em: 15 out. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-185, jan./abr., 2008. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006. Acesso em: 10 abr. 2023.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista em Pauta**, n. 20, p. 57-68, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, André Silva. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu, **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2008, p. 1-16.

MAUÉS, Olgaíse Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação: Revista acadêmica da Escola de Humanidades da PUCRS**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto *et al.* O Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para Quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MILITÃO, Andréia Nunes. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-25, jul./set. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8090713.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O curso de Pedagogia e a Formação de Professores: uma análise dos modelos epistemológicos e de regulação das aprendizagens que transversalizam os itinerários formativos. **Ciência em Movimento**, Ano XIII, n. 26, p. 79-88, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lourdes_Frison/publication/276309372_O_Curso_de_Pedagogia_e_a_Formacao_de_Professores_Uma_Analise_dos_Modelos_Epistemologicos_e_de_Regulacao_das_Aprendizagens_que_Transversalizam_os_Itinerarios_Formativos/links/56462d5608ae9f9c13e73f79.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/3157>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, Olinda *et al.* (org.). **Desventura dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 61-106.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da A. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 102-122.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 25 fev. 2023.

XIMENES, Salomão Barros. **Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência**. [entrevista cedida a] Kátia Machado. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venância (EPSJV)/Fiocruz, Rio de Janeiro, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NOTA:

¹ Consistem em um anexo da Resolução nº. 2/2019, organizado a partir de três dimensões da ação docente estabelecido no Art. 4º do referido documento: “As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 2). Esse anexo apresenta, ainda, uma lista de competências gerais para a formação docente seguidas de competências específicas voltadas a cada dimensão com as respectivas habilidades requeridas aos graduandos em formação.

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 06/08/2024

Publicado em: 28/11/2025



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.