

# O silenciamento da Pedagogia nas Diretrizes Curriculares e na BNC-Formação: a ciência invisibilizada nos currículos?

Lúcia Gracia Ferreira<sup>i</sup>

Mara Aparecida Alves da Silva<sup>ii</sup>

Márcia Mineiro<sup>iii</sup>

## Resumo

Este artigo objetivou analisar como a Pedagogia (des)aparece na Resolução 02/2019 que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), visando fomentar o debate sobre a formação de professores. Para tal foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental. Analisamos a Resolução 02/2019, BNC-Formação, a partir da técnica da análise de conteúdo e duas categorias: ênfase demasiada nas competências e desarticulações diversas. Constatamos que o documento descaracteriza a formação de professores com os seus ‘direcionamentos’, silenciando nessa formação a pedagogia e sua essência de ciência. Vários aspectos são tomados como ‘barganha’ de mercado para atender ao capitalismo, visando o engessamento da formação docente. Portanto, precisamos rever essa formação urgentemente, lutando, resistindo e clamando por políticas públicas que imprimam conquistas à classe docente.

**Palavras-chave:** pedagogia; engessamento; BNC-Formação.

*The silence of Pedagogy in the Curricular Guidelines and in BNC-Training: is science invisibilized in the curriculum?*

## Abstract

*This article aimed to analyse how Pedagogy (dis)appears in Resolution 02/2019 which establishes the National Common Framework for the Initial Education of Basic Education Teachers (BNC-Training), aiming to promote the debate on teacher training. To this end, a qualitative, exploratory and documentary. We analysed a Resolution 02/2019, BNC-Training, using the content analysis technique, and two categories of analysis emerged: excessive emphasis on competencies and various disarticulations. We found that the document deprive the characteristics of the training of*

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da UFBA e da UESB, Itapetinga e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA e da UESB. Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares e Críticos (GEPIC/CNPq/UESB). E-mail: [lucia.trindade@uesb.edu.br](mailto:lucia.trindade@uesb.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>.

<sup>ii</sup> Doutora em Educação pela UFBA. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação da UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino Extensão em Educação Química/Ciências (PEQUI). E-mail: [mara@ufrb.edu.br](mailto:mara@ufrb.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8662-6159>.

<sup>iii</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado pela UFBA. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares e Críticos (GEPIC/CNPq/UESB). E-mail: [marcia@uesb.edu.br](mailto:marcia@uesb.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4760-5544>.

teachers with their "directions", silencing in this training the pedagogy and its essence of science. Several aspects are taken a market "bargain" serving capitalism, aiming at the plastering of teaching training. Therefore, we need to review teacher training urgently, fighting, resisting, and protesting for public politics that imprint achievements on the teaching profession.

**Keywords:** pedagogy; plastering; BNC-Formation.

*El silencio de la Pedagogía en las Lineamientos Curriculares y en la BNC-Formación: ¿está invisibilizada la ciencia en los currículos?*

### Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar cómo la Pedagogía (des)aparece en la Resolución 02/2019 que establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de los Docentes de la Educación Básica (BNC-Formación), con el objetivo de fomentar el debate sobre la formación docente. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa, exploratoria y documental. Se analizó a Resolución 02/2019, BNC-Formación, mediante la técnica de análisis de contenido, emergiendo dos categorías de análisis: énfasis excesivo en las competencias y desarticulaciones diversas. Encontramos que el documento quita el carácter de la formación de los docentes con sus "orientaciones", silenciando en esta formación la pedagogía y su esencia de ciencia. Varios aspectos son tomados como un "regateo" de mercado para atender al capitalismo, con el reto de enyesamiento de la formación docente. Por lo tanto, necesitamos revisar esa formación de manera urgente, luchando, resistiendo y clamando por políticas públicas que impriman logros en la profesión docente.

**Palabras clave:** pedagogía; enyesamiento; BNC-Formación.

## 1 INTRODUÇÃO

Quem é estrangulado  
Fica com a palavra presa na garganta.  
O silêncio se alastrá e de longe  
Assemelha-se a uma licença.  
O triunfo da força  
Parece completo.  
(Brecht, 2019, p. 373)

Ao passo que o silêncio – voluntariamente feito – é um poderoso antídoto contra a falta de clareza e criticidade cognitiva, pois proporciona o espaço mental para a contemplação, compreensão, reflexão e assertividade de pensamento; o silêncio – imposto, seja por apagamento ou invisibilização – é um instrumento de poder, força, coação e opressão. Calar o outro, calar a ciência, calar uma classe profissional é oprimir, anular, sufocar. Notemos que a ação de calar reporta duas entidades: aquela que cala, aquela que silencia, ou seja, aquela que é calada, é silenciada. Ademais, convém notar que

nesse processo de silenciamento há outros elementos de destaque: a consequência, o motivo/causa e a forma.

Poderíamos dizer que o motivo seria ‘oprimir’, seria mostrar desimportância, entretanto, isso é uma causa aparente e no universo científico não se vive de aparências, mas sim de essências, de raízes, de epistemologias. Destarte, depreende-se que há uma causa anterior ao apagamento opressivo, um interesse em esmagar, ou dito mais claramente: um ‘ganho’ para quem mantém o poder. Esse ganho é a causa. O que se ganha, por exemplo, quando há uma deliberada tentativa de silenciar uma determinada área do conhecimento? Outra pergunta que não quer ‘calar’ (notemos que aqui o sentido do verbo já mudou!): Quais as possíveis consequências do silenciamento, da invisibilização, do apagamento de uma ciência? E não menos importante: como se silencia, como se invisibiliza uma pessoa/coisa/ciência? Em suma, a partir da epígrafe de Brecht ficam postos no debate 5 elementos: I) quem cala; II) quem é calado; III) a causa do silenciamento; IV) a consequência da invisibilidade; e V) a forma de apagamento.

Seria leviano crer que em um diminuto ensaio poder-se-ia esgotar de forma detalhista esses cinco itens. Logo, nossa proposta é suscitar a reflexão e fomentar o pensamento crítico, todavia, já cientes de que alguns elementos ficarão obviamente de fora – por enquanto! Então, vejamos de início dois desses elementos: quem é silenciado? A Pedagogia. E de que forma? Bem... há variadas formas de se invisibilizar algo/algum... é sobre isso que vamos falar neste trabalho, cujo intuito ulterior é fomentar o debate sobre a formação de professores sob o auspício do objetivo geral de analisar como a Pedagogia (des)aparece na Resolução 02/2019, visando fomentar o debate sobre a formação de professores.

Dessa forma, realizamos um estudo qualitativo e documental (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022) em que foram fomentadas reflexões sobre a Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020a), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e estipulou a criação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Assim, foram realizadas leituras do documento mencionado, com confecção de seus respectivos fichamentos e reflexões teóricas.

Ainda, tivemos a liberdade na apresentação de ideias que são discutidas com o documento aqui citado. Reconhecemos que o debate se faz necessário visto que a

sociedade, as universidades, as associações e as entidades, principais interessadas, foram ignoradas na construção desse documento. Urge aqui uma oportunidade.

## 2 SITUANDO A PEDAGOGIA

Ao revisitar a história da Pedagogia ela nos revela que, epistemologicamente, sofreu influência de diversos campos de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a filosofia dentre outros. Isto a fez ciência da forma como ela é - interdisciplinar por natureza.

A Pedagogia é uma ciência - a Ciência da e para a Educação – e ela se sustenta dessa forma, sendo interdisciplinar e promovendo reflexões sobre o tema. Apesar da Pedagogia se apropriar de conceitos de outras ciências, ela vai mostrando a diferença de cada uma delas, produzindo sua própria essência de ser ciência.

Historicamente, a Pedagogia surgiu do acompanhamento e cuidado com crianças, tornando-se uma área de atuação desvalorizada socialmente, pois era considerada um trabalho meramente doméstico (Silva; Ferreira, 2021). Essa herança ainda reflete sobre o pensamento de alguns indivíduos em não entender que para educar os pequenos é necessário muito estudo e preparação profissional. Como percebemos, a sua origem é incipiente para caracterizar o seu campo de atuação na contemporaneidade que, com o passar dos anos, se tornou cada vez mais denso e complexo.

Podemos perceber também reflexos sociais dessa herança na crença de que a Pedagogia esteja ligada somente à educação de crianças, quando na realidade seu objeto de estudo - a Educação - independe de faixa etária. Essa ressalva se faz necessária em tempos contemporâneos em que os ‘mercadores da educação’ buscam qualquer ‘brecha’ para ‘desontologizar’ e subverter as ciências aos desejos do capital, criando terminologias de cunho pragmático e aligeirado, que caem na mídia e são ‘vendidas’ com facilidade. Destarte, podemos inferir que quem investiga a Educação é a Pedagogia, qualquer que seja o nível, idade, âmbito ou perspectiva.

Assumir isso é fortalecer a Ciência da Educação - a PEDAGOGIA - é lutar contra a invisibilidade, o silenciamento, o desmantelamento ou a subversão. É não aceitar ser fragmentada, pulverizada e enfraquecida.

Devido à espiralidade temporal envolvida por um contexto social, político, econômico e cultural, a Pedagogia reflete criticamente, exprimindo-se por meio de

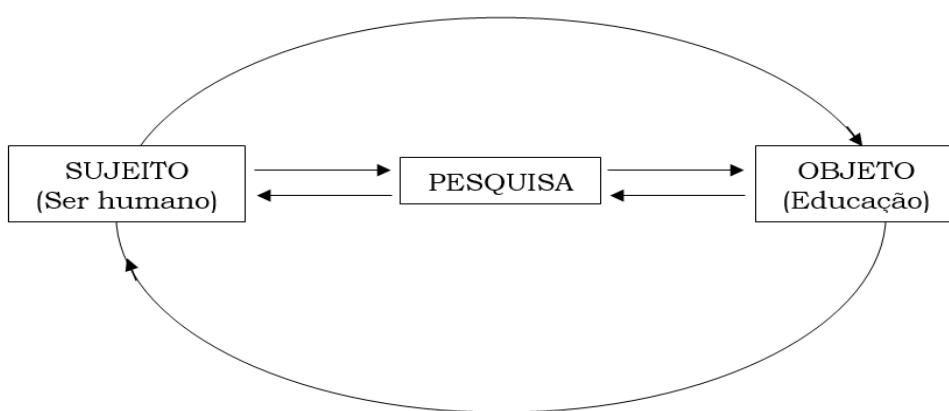
argumentos antagônicos para a construção do conhecimento. Por isso, como campo epistemológico, a Pedagogia “[...] consiste em uma arena de disputas e tensionamentos” (Silva; Ferreira, 2021, p. 35), sendo situado como um campo científico complexo que tem a educação como objeto de estudo e a dialética como método.

Neste percurso, deparamo-nos com alguns autores que defendem a existência das ciências da educação, mas concordamos com Franco (2008) ao apontar que a Pedagogia se garante como ciência da educação, tendo as características necessárias para assumir tal posição (compromisso, responsabilidade). Assim, segundo Silva e Ferreira (2021, p. 39), “[...] cabe à pedagogia integralizar o conhecimento produzido por outras ciências, mas que a educação é um fenômeno complexo que não pode ser estudado de forma compartmentalizada”, e sim analisada dialeticamente. Portanto, ela se faz ciência da educação, no singular, que perpassa as diversas áreas de conhecimento, no plural.

Ainda, na perspectiva epistemológica, “[...] a educação não é um objeto estanque, que é possível isolar e congelá-lo para promover as investigações. Ou seja, não é possível pesquisar sobre a educação na mesma perspectiva que se identifica a composição química de uma substância” (Silva; Ferreira, 2021, p. 41). A educação deve ser investigada no contexto em que ela acontece, não pode ser separada dele e dos movimentos que ele produz.

A dialética é uma característica fundante da Pedagogia como Ciência da Educação, compreendê-la é parte do entendimento da Educação, que não se processa de forma imediata, por transmissão ou download. Ela requer idas e vindas, teses, antíteses e sínteses; ela está em processo! Não é um ponto de chegada, é um caminho a ser percorrido.

Para além disso, apresentamos a figura 1 que remete a articulação de sujeito e objeto, pois segundo Pimenta (2011, p. 51), “[...] sujeito e objeto se imbricam e se constituem mutualmente”. Dessa forma, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 17), eis a ‘boniteza’ da Educação, também conhecida como sua dialética.



**Figura 1 - Imbricação de sujeito e objeto em pesquisas educacionais**

Fonte: Silva e Ferreira (2021, p. 42)

Não podemos perder de vista o que a figura nos revela e representa para compreensão do fenômeno em estudo, visto que há nela esclarecimentos que são detalhados pelas autoras:

A partir da figura 1, temos o seguinte: o sujeito (ser humano) por meio da pesquisa busca investigar o seu objeto (educação), e o modifica. Concomitantemente, o objeto (educação) transforma o sujeito (ser humano), e ao ser modificado, esse sujeito altera a sua metodologia (pesquisa) utilizada no entendimento do seu objeto. Ainda ocorre que a complexidade do objeto (educação) faz emergir novas construções metodológicas (pesquisa), criadas pelo sujeito (ser humano) e transformando-o também. As flechas indo e voltando buscam representar essa mobilização (movimento) e simultaneidade (ocorrendo ao mesmo tempo) da imbricação de sujeito e objeto nas pesquisas educacionais. Essa figura é uma tentativa de ilustrar esses processos dinâmicos de transformação/construção, que mobiliza os conhecimentos pedagógicos, ou seja, exemplifica a dialeticidade da construção científica da Pedagogia. Dialeticidade que promove a comunicação entre pesquisa e transformação; teoria e prática; e, consciência e intencionalidade (Silva; Ferreira, 2021, p. 43).

A partir da citação, percebemos que as autoras destacam, de forma clara e concisa, a dinâmica complexa entre sujeito e objeto nas pesquisas educacionais. As relações são mobilizadas como um processo de constante interação e transformação mútua, enfatizando a ideia de que a pesquisa não busca apenas compreender o objeto, mas também é influenciada por ele, levando a uma constante evolução tanto do sujeito quanto do objeto e das metodologias utilizadas, por meio de um fluxo contínuo de (re)significações. Essa abordagem ressalta a importância da reflexão crítica e da práxis na

construção do conhecimento pedagógico, evidenciando a inter-relação entre teoria e prática, pesquisa e transformação.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 60-61) assumem a:

Pedagogia como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas. Assim, a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos.

A Pedagogia ou ciência pedagógica/ciência da prática educativa<sup>1</sup> configura-se como a ciência da educação, tomando o fenômeno educativo como objeto de estudos e reflexões com vistas a contribuir para o aprimoramento da práxis educativa. Para Freire (1987, p. 38), “[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Aqui a “[...] práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo” (Franco, 2016, p. 543).

A práxis só é possível pela natureza dialética existente nela, portanto, no âmbito da Pedagogia percebemos: 1) o objeto - práxis – educação; 2) o campo - real pedagógico; 3) natureza epistemológica - imbricação e constituição mútua entre sujeito e objeto. Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 64), dão especificidade a práxis no âmbito da Pedagogia ao considerarem “[...] que o objeto da Pedagogia como ciência será a práxis educativa. A práxis da educação será assim apreendida como a realidade pedagógica a ser investigada, práxis que é ativa, é vida, que dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada”.

A Pedagogia como Ciência da Educação perpassa os cursos de formação de professores e os diferenciam de outros que não são para formar estes profissionais. Os saberes, a metodologia, os modos de fazer são direcionados para atender esse público-alvo. Portanto, na próxima seção refletiremos sobre esta questão.

### 3 A INVISIBILIDADE DA PEDAGOGIA NA BNC-FORMAÇÃO

Ao adentrarmos neste estudo, é oportuno ressaltar que as considerações, debates e medidas concernentes à formação inicial de professores não se restringem as teorias construídas de forma isolada. Torna-se fundamental, refletir criticamente sobre os impactos da BNC-Formação na padronização dos currículos e do trabalho docente como um ofício meramente tecnicista. Levando em consideração os interesses mercadológicos, entendemos a necessidade de dialogar sobre a difusão dessas práticas em um cenário marcado por significativos embates políticos, ideológicos, econômicos e culturais. Esse contexto não pode ser concebido como estagnado e sua compreensão não pode se limitar a um entendimento linear e estritamente organizado.

Como política pública, a referida Resolução tem caráter regulatório e organizacional. Ainda, como política tem a função de mediar/resolver conflitos. Como tal, a política deve ser planejada porque, sendo pública, deve expressar a vontade do povo, deve considerar a participação do povo em seu planejamento. Percebemos que esta resolução não seguiu tais parâmetros e buscou atender uma parte minoritária da sociedade detentora do capital, deixando o povo à mercê. Isto porque ela se instituiu como uma política autoritária ao ser elaborada sem a participação da sociedade civil e associações interessadas, ter sido confeccionada de maneira aligeirada e ter transposto uma política ainda vigente e em fase de implementação (a Resolução 02/2015).

Assim, percebemos que a compreensão da razão de ser das políticas públicas, implica em ir além de sua conceituação, por isso, entendemos que a discussão precisa ser ampliada. A exigência recai sobre a necessidade de compreendermos o que se propõe em termos de projeto social de Estado, já que implica em pautas que são regidas pela lógica do capital neoliberal que dita sobre a criação e implementação das políticas públicas educacionais.

Segundo Simionato e Hobold (2021, p. 77):

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 não é uma normativa isolada, mas faz parte de um conjunto de legislações de cunho reformista que invertem a lógica, fabricando determinada identidade docente, definindo como os professores devem agir, quais são os problemas práticos que devem resolver, que metodologia devem utilizar e quais conteúdos devem ser trabalhados com os alunos da educação básica, dentro do modelo gerencial que subjaz ao pacote reformista em curso.

Percebemos que essa Resolução se apresenta como uma política pública que se ‘legitima’ sem diálogos e debates com seus maiores interessados, marcando sua

articulação neo-ultraliberal e articulada com outras políticas de mesma intencionalidade. Sabemos da existência de pacotes prontos de políticas educacionais que não se fazem isoladamente, mas se articulam a outros de cunho empresarial e mais atualmente, articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amplamente repudiada por entidades de classes, associações, universidades e intelectuais. Esta Resolução de 2019 revoga a anterior (de 2015), construída a partir de discussões coletivas e que estava em fase de implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES), tendo sido interrompida, para atender aos interesses neoliberais, como assinala Laval (2019, p. 138) que “[...] apesar das negativas oficiais, a modernização liberal da escola depende de um apagamento progressivo dos limites entre o domínio público e os interesses privados, [...].”

Alguns pesquisadores debateram sobre o contexto histórico e político dos primeiros passos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Marcondes, 2018) e, posteriormente, sobre o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o esvaziamento dos grupos de trabalhos e o aligeiramento das medidas para a sua finalização e publicação (Franco; Munford, 2018). Esse contexto político originou a versão final da BNCC que serviu de referência para a conclusão da BNC-Formação, pois segundo afirmação da própria resolução “[...] a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores” (Brasil, 2020a, p. 1).

Essa Resolução toma como fundamento o seu conceito de competências, por ser regulada pela BNCC, fazendo do professor figura central de suas tramas mercantis, para cumprir com os propósitos determinados. Com isso, a formação docente passa a ser sinônimo de competências. Temos então a hierarquização do conhecimento; um foco no domínio do conhecimento, habilidades e conhecimentos específicos; o regresso referente a priorização da técnica, além da perspectiva de eficácia e eficiência que são muito enfatizados, inclusive ditando os resultados. Ressalvamos, inclusive, as palavras que deixamos destacadas neste parágrafo. Elas fazem parte de um universo semântico neoliberal que se apossou das produções e falas em Educação. São oriundas do mundo corporativo, administrativo e mercadológico; possuem raízes no pragmatismo econômico e legitimam subversões, tais como transformar a Educação em negócio, os professores em facilitadores, ou empreendedores de si mesmos e a aprendizagem em ‘rendimento’/resultado. Tudo isso faz parte de uma lógica quantitativista que apaga

pessoas/subjetividades, exalta números, rankings, produtividade e imputa às pessoas culpa pelas incompetências, inabilidades, ineficiências etc. (Han, 2017, 2023).

Trazer isso à tona, é papel de todos nós seres humanos, dotados de uma incompletude e de uma totalidade, ao mesmo tempo, pois, somos sujeitos integrais. Na formação docente isto deve ser considerado, visto que somos atravessados por várias dimensões (emocional, afetiva, humana, social, pessoal, individual, coletiva, política, cultural, lúdica, estética, artística etc.), não dando margem à fragmentação. Fragmentar é estratégia de guerra: dividir para dominar (Tzu, 2013), logo, resistir mantendo-se íntegro, inteiro, razão e emoção é oferecer resistência. É por isso que Mineiro e Ferreira (2024) e Luckesi, Porto e Oliveira (2022) chamam a ludicidade - fenômeno de inteireza subjetiva - de poderoso elemento emancipatório.

Vimos demasiado uso da técnica pela BNC-Formação para alcançar as ‘competências’, mas compreendemos que, assim como outras, a técnica é uma dimensão do processo de ensinar-aprender-formar e não deve ser tomada como totalidade, sufocando as outras. Por isso, nos propusemos a pensar e discutir como será uma formação de professores em tempos de padronização. Concluímos que enquanto houver luta haverá uma formação em disputa, tendo consciência que hoje uma formação docente baseada na práxis terá que ser tomada à força. A palavra não poderá ficar presa na garganta (Brecht, 2019) precisa ganhar espaço nos debates.

Nessa perspectiva, o perfil do professor sofre mudanças em detrimento de tudo isso, principalmente no que se refere à formação, pois obrigam os currículos das licenciaturas a também acompanharem estas alterações. Esses modelos curriculares por competência<sup>2</sup> promovem [movem] preocupações que são de ordem mais amplas, por imbuir o reducionismo do conhecimento.

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 afirma em seu segundo artigo que:

[...] formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação [...] (Brasil, 2020a, p. 46).

Percebemos que há um engessamento da formação com as determinações postas. São essas determinações que materializam as fragmentações, as quais são baseadas em competências, “[...] com isso, a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os

que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar” (Chauí, 2014, p. 52).

Nada é sem intencionalidade na Resolução da BNC-Formação. O propósito do Estado<sup>3</sup> é, inclusive, fomentar a reprodução do seu discurso no âmbito do trabalho docente. Desse modo, as mudanças na formação docente visam atender aos desígnios presentes no documento, retroalimentando a ideia de que os professores formados nestes moldes, ao serem inseridos na profissão, se comportarão como ‘fantoches’, controlados para atender a qualquer mudança e que estas aconteçam no cerne desse sistema. A desvalorização docente existente é evidente, mas tende a ser acentuada com esse tipo de formação. Isto porque, ao formar estes protótipos de professores há a clara tendência de enfraquecimento da luta pela profissionalização, o que significa o rebaixamento dessa atividade profissional a um mero fazer que qualquer um pode cumprir.

Com as Diretrizes, os professores são responsabilizados pelo fracasso escolar do aluno. O enraizamento da pedagogia das competências (na BNCC e na BNC-Formação) produz, entre outras coisas, a responsabilização dos sujeitos professores-aprendizes como únicos responsáveis pelo seu sucesso formativo e do sujeito professor da educação básica como único responsável pelo sucesso dos estudantes. Segundo Han (2023), eis uma estratégia de controle neoliberal (ou psicopolítica) que mexe na psique dos indivíduos: fazer eles assumirem uma ‘culpa’ que não lhes pertencem.

É fundamental entendermos que a formação de professores é um campo denso que exige leveza, profícuo que não se mostra produtivo em construções teóricas isoladas, constituindo profissionais que ensinam para todos em articulação com as singularidades de aprendizagem de cada sujeito. Essa dialética consiste no método utilizado pela Pedagogia como ciência da educação, como pontuamos anteriormente (Silva; Ferreira, 2021). Portanto, não se pode estagnar um objeto de estudo dinâmico como a educação nem a formação docente.

A quem interessa o que preconiza esta resolução? Ao setor empresarial que investe em campanhas políticas e querem o retorno. “Os gigantes financeiros mundiais estão se dotando de instrumentos de controle político. Seus recursos são, no conjunto, superiores aos administrados pelos sistemas públicos” (Dowbor, 2017, p. 81). Há a definição do papel do professor de acordo com o modelo demandado pelo ‘mercado’ (essa entidade misteriosa que se escamoteia atrás dos governos e da mídia) na sustentação de uma

sociedade do conhecimento sob a lógica do capital. É a formação docente a serviço do mercado capitalista de consumo. A formação dos professores é um processo a longo prazo, mas este setor, pelo poder que lhe é dado, determina que seja a curto prazo, com grande rotatividade, descartabilidade, aligeirada obsolescência e com a aprendizagem como ‘produto’ baseado nas aquisições.

Nessa redução gradual desenfreada, estão ancorando bases da ‘educação continuada’, não como um processo natural, que tem tempo variável e subjetivo e que é decorrente da sede de saber dos indivíduos, mas sim como um processo incessante e ‘perpétuo’ para vender cursos, materiais e incutir a noção de incompetência para quem estiver de fora desse looping mercadológico que agrada o consumismo capitalista e impõe esgotamento aos indivíduos (Han, 2017). Professores, que estão já sobre carregados em seus trabalhos e se veem impelidos ao produtivismo e à formação perpétua, vivem extenuados, sem tempo para a verdadeira práxis educativa.

Vale o questionamento: Ainda queremos universidades públicas? Se queremos, entendemos que o debate se torna necessário, assim como posicionamentos, lutas e resistências. Precisamos repensar modos de fazer e de formar para seguirmos afirmindo conquistas de séculos anteriores que vão na contramão das ofertas atuais do mercado capitalista neoliberal. Entendemos que, ao assumir a implementação desta Resolução (Brasil, 2020a), assumimos o desaparecimento da Formação de Professores. Então, não assumiremos e convidamos a sociedade a se posicionar.

#### **4 CARACTERÍSTICAS E REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISES**

As análises serão discutidas a partir de dois aspectos, sendo: 1) Ênfase demasiada nas competências; 2) Desarticulações diversas. Nelas buscamos apresentar aspectos que contribuem para enunciar como a Pedagogia (des)aparece na Resolução 02/2019 e na BNC-Formação, visando fomentar o debate sobre a formação de professores.

##### **4.1 Ênfase demasiada nas competências**

O documento analisado clama por uma formação de professores que enfatize o domínio [de conteúdo], a aquisição de habilidades, a hierarquização do conhecimento, os

conhecimentos específicos e as competências operacionais. As dez competências gerais da BNC-Formação como as células-mãe que dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não são à toa.

Uma formação sob o viés das competências, se encarrega, pela sua finalidade/intencionalidade de dicotomizar teoria-prática quando enfatiza demasiadamente a prática. Isto tem a ver com o conceito de competência impresso nestas Diretrizes que põe em evidência a inteligência prática, referente aquilo que pode ser manipulado, a um saber prático que se dá desvinculado das ideias. Essa dicotomia é um dos retroprocessos impostos pela referida Resolução, que regide conquistas, e nos faz recuar, autenticando a alienação do modelo fabril como uma compensação, pois é dessa maneira que identidades são forjadas. A BNC-Formação, ao definir ‘quais competências’ construir, também apresenta uma concepção em que a teoria e prática estão dicotomizadas.

Para Chauí (2014, p. 55), “[...] na medida em que somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado cientificamente [...]. Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito”. Destarte, os organismos hierárquicos ‘determinam’ o que deve, ou não, ser aprendido, quais competências são exigidas para lhes atender e conservar seu poder. É óbvio supor que essa determinação - no âmbito da formação escolarizada - se dá na alteração curricular, prescrevendo e normatizando o ‘caminho’ que precisa ser percorrido e as ‘metas/competências’ que precisam ser alcançadas, para que os indivíduos não sejam descartados mais facilmente, mantendo - pelo menos, temporariamente - sua empregabilidade, sua ‘utilidade’.

A Resolução enfatiza no quarto artigo que

[...] 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, 2020a, p. 46)

Dessa forma, preza pela formação de um professor que tenha os atributos necessários para colocar em prática o que a BNCC define. Além disso, origina-se de um discurso pedagógico prescritivo que preza pela formação de um profissional técnico

consumidor, instrumentalizador e tarefeiro reproduutor. Demandamos de uma formação docente que preza por professores reflexivos, com capacidade de pensar, de tomar decisões e intervir sobre os resultados de seu próprio trabalho, não professores técnicos executores de currículo, cuja ênfase do trabalho está no cumprimento das prescrições sem questionamentos.

Desse modo, o foco para a formação de um professor aplicacionista (dos conteúdos da BNCC) retoma um praticismo desvinculado de ideias e põe em evidência uma formação na perspectiva técnico-instrumental. Segundo Ferreira (2021, p. 66):

Atualmente, vemos políticas que transformam o professor num mero executor de currículos. São políticas de desvalorização docente que tiram dele a autonomia, não reservando possibilidades de decidir sobre o resultado de seu trabalho. O professor perde o controle do seu trabalho e há separação teoria prática, com supervalorização da prática.

Com a técnica, a ênfase está no que o sujeito pode aprender, pode apreender, desconsiderando, muitas vezes, o que ele é, em sua integralidade, totalidade, dialeticidade – emocional, afetiva, humana, social, pessoal, individual, coletiva, política, cultural, lúdica, estética, artística etc. - presente na resolução anterior (Brasil, 2015) e suprimida na atual resolução (Brasil, 2020a). Logo, depreende-se que a tendência longitudinal normativa é de um apagamento da subjetividade e de uma exaltação da padronização técnica e quantitativista. Mas defendemos a formação de um profissional orgânico, humano, crítico e multirreferencial.

O professor exerce o papel de intelectual, mediador e agente construtor de currículos, mas a referida Resolução (Brasil, 2020a) reduz isto à mera aplicação de teorias ou de tarefas de caráter prático, reduzindo o trabalho pedagógico à reprodução. As ideias de prescrição prevalecem quando se distribui a carga horária, os conteúdos e a organização de tudo isso nos currículos, e acabam por comprometer a autonomia docente.

Assumir esta resolução, que define as “diretrizes”, ou seja, orienta, é resistir pouco a uma imposição. Este documento não é currículo, mas define os rumos deste, direciona. Se visualizarmos como uma política pública que precisa ser apenas cumprida, os currículos tendem a ser homogêneos, técnicos, instrumentalizadores e praticistas. A educação pública é atingida com tudo isso e, segundo Lavoura, Aves e Santos Júnior (2021, p. 564), há, a “[...] destruição das forças produtivas no âmbito da formação humana” e o rebaixamento e esvaziamento dos currículos. A ênfase nas competências faz isso.

A BNC-Formação vai desmontando os currículos da formação de professores quando dita o que pode e o que não pode ser ensinado/aprendido. Nessa perspectiva, a Pedagogia vai sendo desprovida de sua essencialidade, que se inicia no âmbito das discussões dos fundamentos da educação. A nova reconfiguração organizacional de carga horária que dita a distribuição de horas para cada especificidade a ser estudada dedica metade da carga horária total [mínima de 3.200 horas] para os conteúdos específicos da BNCC, como destaca o décimo primeiro artigo.

A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

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 desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: 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; e 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.

(Brasil, 2020a, p. 47).

Acreditamos que é possível falar em extermínio curricular com essa configuração, que também afasta as universidades das discussões curriculares críticas, relegando a elas o papel de meras executoras. Com isso, o currículo deve enfatizar os conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC. Percebemos que a carga horária tem uma ênfase nos conteúdos específicos da BNCC, deixando apenas 800 horas para todos os outros conteúdos pedagógicos e da especificidade da formação. Há aqui o silenciamento do conhecimento pedagógico que sustenta a existência da práxis. Conhecimento que considera o sujeito produtor de saberes plurais, interdisciplinares e heterogêneos. Mas repetimos, nada disso é sem intencionalidade, ao contrário, tudo tem um propósito criteriosamente planejado e disfarçado.

Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p. 18), ao comparar as Diretrizes de 2015 e 2019 criticam a distribuição de carga horária apontando que:

A leitura da distribuição da carga horária das DCNFP, também, remete ao desequilíbrio da relação teoria e prática quando observamos a DCNFP 02/2019 dedicar metade de sua carga horária total à aprendizagem de conteúdos relacionados a BNCC. Neste aspecto percebemos um empobrecimento da dimensão teórica ao tornar esse documento prescritivo como objeto de estudo e investimento pedagógico. Assim, prevalece uma orientação técnico-instrumental na proposição formativa dos professores, tornando a organização curricular objeto de controle e gerenciamento de práticas pedagógicas padronizadas e universais.

Com isso, percebemos que a distribuição de carga horária é reflexo da intencionalidade de fragmentação teoria-prática, buscando a ênfase nas competências. Assim, esta configuração poda a construção de saberes da Pedagogia e a construção de saberes de diversos âmbitos que não sejam fixos e objetivos. Mas, ratificamos que os saberes da Pedagogia são móveis, flexíveis e teórico-prático e devem perpassar qualquer curso de formação docente. Nesta perspectiva, Gonçalves, Mota e Anadon (2020), remetem ao saber-fazer como saber valorizado na Resolução 02/2019 e prescrito na BNC-Formação. Portanto:

Ademais, ao analisar as competências indicadas na BNC-Formação estas estão centradas no saber fazer. Temos aí, um direcionamento para a formação de professores da Educação Básica que está pautado em um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, as Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos de formação de professores, incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 370).

A prioridade de 1.600 horas para conteúdos da BNCC [somados ao notório saber legitimado pela Reforma do Ensino Médio], se apresenta como uma afronta no âmbito da formação de professores, pois promove “[...] um engessamento das possibilidades de construção do conhecimento dos graduandos, o que limita o seu percurso formativo ao domínio das competências e habilidades estabelecidas para o domínio da BNCC” (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021, p. 18). Há padronização.

Frente a tudo isso, vimos a Pedagogia ser invisibilizada nos currículos. Ela, como ciência da Educação que tem uma essência especificamente pedagógica, não pode ser dissociada da formação de professores. Como ciência deve perpassar os currículos e se fazer presente nos componentes curriculares, aprofundando [ao contrário de esvaziar] e elevando essa formação a um lugar de excelência pedagógica. Não se forma professores

sem Pedagogia. Por isso, cabe reflexões, cabe resgates, cabe pensarmos o que queremos e como queremos para nossa educação. Logo, Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 66-67, grifos dos autores):

Dessa forma, resgata-se à Pedagogia não apenas seu espaço de autonomia, mas e principalmente seu caráter essencial de ciência crítico-reflexiva que, consideramos, foi-lhe tirado quando da emergência da científicidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um “modo correto de fazer as coisas” ou, mais tarde, na busca de “competência técnica”, distanciando dela sua possibilidade de se fazer ciência da práxis para a práxis, por meio de um processo contínuo de reflexão transformadora. A prática foi se transformando em aplicação de modos de fazer, cativa da teoria, cabendo à Pedagogia, historicamente, escolher culpados de um processo educativo fracassado e sobre eles elaborar teorias...

Devemos lembrar que somos seres completos dotados de uma incompletude e a pedagogia como ciência da educação entende isso e essa necessidade de assim ser para a produção do conhecimento. Dessa forma, neste documento aqui analisado percebemos o retorno da priorização da técnica [que habilita] e da prática [que pratica, que faz - praticismo - o pragmatismo que dispensa a compreensão, limita-se ao ‘fazer’] em detrimento articulação teoria-prática.

#### **4.2 Desarticulações diversas: diversidade, formação inicial-continuada**

Sabemos que as desarticulações de aspectos importantes enfraquecem o campo científico da Pedagogia para construção de saberes, aqui, no caso nos referimos a dois: a questão da diversidade que desaparece no documento analisado e a dicotomia entre formação inicial e continuada.

Sobre a primeira, o desprezo à diversidade é característica desta Resolução (Brasil, 2020a). É perceptível a falência do conhecimento sobre a diversidade e referências de práticas voltadas para atendimento desta questão, o que demonstra a pouca importância dispensada à temática. É retirada do licenciando a oportunidade de aprender, no processo de formação, sobre uma demanda da contemporaneidade (a diversidade) e vivenciar momentos de construção desses conhecimentos e saberes.

A Pedagogia em sua epistemologia não se desvincula de um saber interdisciplinar, múltiplo, plural e heterogêneo. Isso porque como ciência ela necessita da diversidade para

que estes saberes sejam (re)construídos e mobilizados. É na diversidade que estes saberes assumem sentido e sabemos que saberes isolados não dialogam com a diversidade, por isso a Pedagogia em sua essência é dialética.

Ainda, é visto que “[...] a BNCC constitui elemento norteador, sem considerar as diversidades que caracterizam a população brasileira” (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2021, p. 16). Também, Calazans, Silva e Nunes (2021) sinalizam que é frágil a explicitação sobre diversidade na BNCC. A diversidade não é tomada como uma referência ou dimensão do conhecimento no documento, assim, desaparece, e a heterogeneidade que o professor tende a se deparar na sala de aula é sufocada na formação.

O segundo aspecto tem a fragmentação legitimada na própria institucionalização da Resolução 02/2019 (Brasil, 2020a). Na formação inicial não cabe mais que o estudante dialogue com a formação continuada, mas que ele se gradue para tornar-se mão de obra qualificada no mercado de trabalho, para, posteriormente, focar na construção de competências e habilidades para atendê-lo. Perde-se a essência da emancipação, reflexão ou coisa parecida. Por isso, a referida resolução não mais considera as 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas para integralização da carga horária da formação inicial. Para isso, em 2020, foi legitimada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020b), 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).

Para formar professores para a mudança essa formação precisa ser articulada, inclusiva, emancipatória, crítica, reflexiva. Não pode nem deve ser meramente técnica. Como se faz isso com esta Resolução 02/2019? Como fazer se as dimensões do conhecimento que possibilitam isso, presentes na resolução anterior, foram reduzidas a três dimensões fundamentais das competências? Tem lugar para construção de saberes interdisciplinares e heterogêneos na BNC-Formação?

A tentativa é de apagamento do caráter essencial da ciência crítico-reflexiva. Isso é explicado por Laval (2019, p. 158-159), pois

[...] o mercado da educação não é necessariamente tão rentável quanto muitos imaginam. Os modelos econômicos hoje em vigor no e-learning não mostraram sua pertinência. As empresas avalistas podem se

desapontar com a relativa autonomia dos professores e a dinâmica das práticas profissionais.

Então, quanto mais os professores forem críticos e não assumirem o que têm tentado lhe impor como competência de sua alcada, menos ele atende ao mundo capitalista e não mais dá retorno financeiro para as ‘escolas-empresas’.

O mercado e seus propósitos é que determinam tudo, desde o currículo que deve ser praticado até a formação do professor e quais habilidades/competências ele deve conceber. Tudo isso “[...] com o pretexto de construir a e-Europa, chegou-se ao ponto de as próprias empresas desenvolverem a base curricular das escolas e das universidades para ampliar seu mercado” (Laval, 2019, p. 154).

Esse tipo de formação vai modificando o perfil dos professores. Assim, com a finalidade de melhor controlar os processos educacionais é que esse documento determina a padronização do fazer pedagógico. Fica evidente que o Estado busca, para isso, fabricar identidades docentes e que estas se configurem reflexo do sistema que as criaram (Lawn, 2000; Ferreira, 2014). A BNC-Formação, como uma lista de competências comuns, atende a esse propósito. Desse modo, a BNC dita como os currículos das licenciaturas devem se organizar, direcionar práticas e estabelecer as dimensões do conhecimento profissional que serão privilegiadas na formação inicial. Nessa conjuntura:

A BNC da formação inicial do professor tem o objetivo explícito de gerenciar a formação e a prática pedagógica docente via processo de padronização curricular, destituindo o terreno curricular das Licenciaturas do ato político e cultural, reduzindo o papel do professor em sua esfera crítica, criativa, autônoma, política e intercultural. Outra questão decorrente é a excessiva padronização exigida dos processos de formação docente, na intencionalidade de facilitar o controle das práticas, produzindo, assim, uma percepção de que as práticas pedagógicas podem ser controladas, engessadas, previsíveis e que cabe ao professor apenas ser mais um controlador de resultados. Essa situação retira o sentido das práticas e gera nos alunos e professores a sensação de aridez e desnecessidade de liberar processos de curiosidade epistemológica. Grande erro das políticas públicas é tentar transformar processos intelectuais que fundamentam a prática pedagógica em procedimentos técnicos de transmitir conteúdos. Em que natureza se ancoramos princípios da prática educativa na atual Diretriz de formação de professor? (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1022-1023).

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 sinaliza que “[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC”, é

assim que se deve formar professores, segundo os documentos (Brasil, 2019b, p. 1). Soma-se a isso, o estabelecimento das ‘aprendizagens essenciais’ [para quem?] previstas na BNCC que devem ser ‘garantidas’ [é possível garantir?] aos estudantes, que ratifica ainda mais a educação sob o viés mercadológico-neoliberal, com a ideia de que a solução de problemas está no estreitamento do currículo que forma o professor. Logo, é perceptível que a docência, nesta perspectiva, prioriza o saber-fazer, restringindo a função e atuação deste profissional ao domínio de conhecimentos técnicos.

A Pedagogia como ciência da e para a educação é essencial no processo de renovação dos nossos votos de melhoria da educação, pois “[...] cabe à pedagogia oferecer a direção para certa atividade humana: a educação” (Pimenta, 2012, p. 29). Isso tem valor e precisamos preservá-lo/resgatá-lo.

E vamos mais adiante afirmando que, para ser da natureza da práxis a formação precisa ser articulada, inclusiva, emancipatória, crítica, reflexiva, como já sinalizamos. Não pode nem deve ser meramente técnica. A práxis educativa, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se, assim, pela ação intencional, planejada e reflexiva de sua prática. Mas, como ser de natureza da práxis com uma resolução que clama pela técnica?

Historicamente, a Pedagogia foi se transformando e resistindo ao reducionismo a que vem sendo constantemente submetida. São dilemas e conflitos e o mais atual dos enfrentamentos é esta resolução que silencia a Pedagogia como ciência da e para a educação. Assim, podemos estabelecer que o objeto da Pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011). Como se faz isso com a BNC-Formação?

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 66) “[...] caberá à Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente em uma comunidade social”. Então, percebemos a descaracterização do objeto da Pedagogia na BNC-Formação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia como campo epistemológico, investigativo da educação e de natureza da práxis, faz com que haja reflexão sobre o lugar ocupado por ela como ciência da e para

a educação, não só nos cursos de licenciaturas, mas em outros âmbitos. Isso é muito importante na formação de professores.

As discussões aqui postas mostraram que as Diretrizes/BNC-Formação descaracterizam a formação de professores com os seus ‘direcionamentos’, silenciando nessa formação a Pedagogia e sua essência de ciência. A ênfase demasiada na técnica, a valorização do conhecimento referente a BNCC, a organização da carga horária, a desvalorização da diversidade e a fragmentação entre formação inicial e continuada são aspectos que precisam ser revistos urgentemente, pois são tomados como ‘barganha’ de mercado para atender ao capitalismo.

Uma formação docente requer potencializar o fenômeno educativo como direcionamento, principalmente, por meio das suas dimensões, para mediar o fazer pedagógico cotidiano. Sabemos que a neutralidade não cabe na formação docente, pois precisamos nos politizar, não só como sujeitos, mas como profissionais da educação. Por isso, é importante discutir sobre a formação de professores frente a tantas adversidades, desmontes e barbáries. Precisamos resistir ativamente com pequenas e grandes ações, desvelando as falsas neutralidades e politizando a educação.

A qualidade da formação dos professores é fundamental para a melhoria da educação e a garantia disso não deve ser vista apenas como uma questão técnica, mas também como uma questão social e política. Garantir que as licenciaturas sejam vigorosas e relevantes implica não apenas em fornecer conhecimentos técnicos, mas também em promover uma formação crítica, contextualizada e voltada para as demandas reais das escolas e comunidades. Além disso, é essencial proteger a autonomia das Instituições de Ensino Superior e dos profissionais da educação, garantindo que possam desenvolver seus currículos e práticas pedagógicas de acordo com as necessidades locais e os avanços da pesquisa educacional.

Não debater, não questionar, não problematizar a referida Resolução/BNC-Formação é manter espaço para o silenciamento, para a invisibilização. É dar, como disse Brecht (2019) na epígrafe, a “licença para o triunfo da força”. Defendemos que não se calar é mais uma luta de classe que se trava num cenário de barbárie, injustiça e desumanidade. Aqueles, que como nós, estudamos e defendemos a Pedagogia – ciência da e para a Educação – ratificamos que ao construirmos instrumentos de luta estaremos prontas para a mudança, para pensar novos modos de formar o professor. Neste novo cenário político,

que oportuniza o diálogo, devemos dialogar, mas sem perder de vista que, qualquer que seja o governante, a luta é de um coletivo que preza pela herança das gerações futuras, uma herança que inclui uma formação docente contra-hegemônica e crítica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. 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, 02 jul. 2015, seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, , seção 1, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. 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 2020a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2020&jornal=515&pagina=46&totalArquivos=99>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, seção 1, p. 103-104, 29 out. 2020b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=103&data=29/10/2020>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRECHT, Bertold. **Bertolt Brecht poesia**. Tradução: André Vallias. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.4, p. 1650-1675, out./dez.2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50874/38431>. Acesso em: 19 out. 2021.

DOWBOR, Ladislau. **A Era do Capital Improdutivo:** Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? 2. ed. São Paulo: Autonomia literária, 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: desafios e configurações para as licenciaturas. **PreprintSCIELO.** 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso em: 19 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os contextos de crises e a relação com as políticas de valorização docente. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGÉS),** Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 55-77, set.-dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9973>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento (orgs.). **Formação docente:** identidade, diversidade e saberes. Curitiba: CRV, 2014, p. 167-179.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação Em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011. Disponível em: <https://sl1nk.com/tgumf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/9c5as>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 1. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011. ([Recurso eletrônico]).

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. **Formação em Movimento.** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 23 jan. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. tradução: Maurício Liesen. 10. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. tradução: Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405> . Acesso em: 31 maio. 2023.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NOVÓA, Antonio; SCHRIGWER, Jürgen (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p.69-84.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PORTO, Bernadete De Souza; OLIVEIRA, Washington Carlos. Subversiva alegria: ludicidade e emancipação humana. In: D'ÁVILA, Cristina; CANDA, Cilene Nascimento; ZEN, Giovana Cristina (org.). **A Lira do brincar**: a ludicidade da educação infantil à educação universitária. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 45–56.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na(nova) BN de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.3, p.1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://sl1nk.com/47V5Q> . Acesso em 20 jun. 2023.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. As ciências da natureza nas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0018> . Acesso em: 19 fev. 2024.

MINEIRO, Márcia; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Ludicidade e neoliberalismo**: compreendendo interrelações pela perspectiva de B. C. Han. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2024.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538> . Acesso em: 13 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-42.

SILVA, Mara Aparecida Alves; FERREIRA, Lúcia Gracia. A Pedagogia como Ciência da Educação: reflexões epistemológicas e contribuições na formação docente. **Educere et Educare**, v. 16, n. 38, p. 32-51, 2021. <https://doi.org/10.17648/educare.v16i38.25741> . Acesso em: 20 ago. 2022.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza; FERREIRA, Lúcia Gracia. A prática como componente curricular: (re)indagações para a formação docente. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 34, p. 195-210, Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5505/4183>. Acesso em: 29 nov. 2019.

TZU, Sun. *A arte da guerra*. Tradução: Marsely de Marco M. Dantas. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

<sup>1</sup> Atenção às variadas nomenclaturas, esse é um recurso de fragmentação e enfraquecimento bastante usado pelo capital para desviar atenções e esvaziar o poder.

<sup>2</sup> Já faz tempo que Chauí (2014) alerta para essa cantilena de “Competências” em sua obra “A ideologia da competência”.

<sup>3</sup> Laval (2019) adverte que o Estado, na realidade, é o preposto de poderosos grupos econômicos que fazem lobby para aprovar leis e políticas que os beneficiem, é a ‘mão invisível’ que manipula o Estado. Esta ‘mão invisível’ é o conjunto de conglomerados financeiros que manipulam o Estado, suas políticas, a mídia e a opinião pública (Dowbor, 2017). Logo, o Estado é apenas a ponta do ‘iceberg’ das intencionalidades.

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 02/06/2024

Publicado em: 02/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#)

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