

O contexto político e as repercussões da BNC-Formação no cenário educacional brasileiro¹

Isabella Tolentino Pratesⁱ

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeidaⁱⁱ

Resumo

Este artigo objetiva caracterizar o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, culminando com a BNC-Formação; e investigar as repercussões da BNC-Formação no contexto de produção científica educacional do Brasil. Pauta-se pela seguinte questão norteadora: quais são as repercussões da BNC-Formação no contexto de produção científica educacional do Brasil? A pesquisa, de abordagem qualitativa, resulta de uma revisão sistemática de literatura, sendo que a leitura crítica está permeada pelas ideias de autores da Pedagogia Histórico-Crítica. As análises apontam que o contexto histórico da política pública educacional no Brasil, desde 1990, indica que a aprovação da BNC-Formação faz parte de uma agenda a partir da qual prevaleceu-se os interesses neoliberais para a formação de professores, sinalizando o retorno da pedagogia das competências.

Palavras-chave: BNC-Formação; políticas públicas educacionais; formação de professores; Educação Básica; revisão sistemática de literatura.

The political context and the repercussions of the BNC-Formation in the brazilian educational scenario

Abstract

This article aims to characterize the historical trajectory of public policies for teacher training over the last three decades in Brazil, culminating with the BNC-Formation; and investigate the repercussions of BNC-Formation in the context of educational scientific production in Brazil. It is guided by the following guiding question: what are the repercussions of BNC-Formation in the context of educational scientific production in Brazil? The research, with a qualitative approach, is the result of systematic literature review and the critical reading is permeated by the ideas of authors of Historical-Critical Pedagogy. The analyses show that the historical context of public education policy in Brazil since 1990 indicates that the approval of the BNC-Formation is part of an agenda in which neoliberal interests have prevailed for teacher training, signaling the return of competencies' pedagogy.

Keywords: BNC-Formation; educational public policies; teacher training; Basic Education; systematic literature review.

ⁱ Mestra em Educação (Unimontes). Professora da Educação Básica. E-mail: isabellatolentinoprates@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0258-3636>.

ⁱⁱ Doutora em Educação (FaE/UFGM). Professora efetiva da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: shirley.almeida@unimontes.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4785-7963>.

El contexto político y las repercusiones de la BNC-Formación en el escenario educativo brasileño

Resumen

Este estudio tiene como objetivo caracterizar la trayectoria histórica de las políticas educativas públicas para la formación de los docentes en las últimas tres décadas en Brasil, culminando con la BNC-Formación; e investigar las repercusiones de la BNC-Formación en el contexto de la producción científica educativa en Brasil. Está guiado por la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son las repercusiones de la BNC-Formación en el contexto de la producción científica educativa en Brasil? La investigación, con enfoque cualitativo, resulta de una revisión sistemática de la literatura, siendo una lectura crítica permeada por las ideas de autores de la Pedagogía Histórico-Crítica. Los análisis señalan que el contexto histórico de la política pública educativa en Brasil, desde 1990, indica que la aprobación de la BNC-Formación es parte de una agenda a partir de la cual prevalecieron los intereses neoliberales para la formación docente, señalando el regreso de la pedagogía de competencias.

Palabras clave: *BNC-Formación; políticas públicas educativas; formación de profesores; Educación Básica; revisión sistemática de la literatura.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo lança olhares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Cabe salientar que a aprovação da referida resolução se configurou pela necessidade de adequação das licenciaturas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). Em vista disso, as diretrizes para a formação de professores passaram a determinar competências profissionais com base nas aprendizagens essenciais requeridas aos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2019).

Assim, considerando ser fundamental compreender as razões que subjazem o documento, objetivou-se caracterizar o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2019, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) como meio de compreensão da conjuntura política e educacional no país à época; e investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) no contexto de produção científica educacional do Brasil por meio de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Trata-se de um estudo qualitativo, sendo que para o proposto realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão sistemática de literatura, com base teórica calcada nas ideias de autores da Pedagogia Histórico-Crítica. Destarte, o intuito é suscitar as condições sociais e históricas da proposta de reorientação dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil. Assim sendo, a reforma educacional que intentamos analisar é concebida como um elemento compreendido em uma totalidade ampla e complexa.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O LEGADO DOS ANOS DE 1990

A política pública educacional está relacionada às iniciativas governamentais que ditam os cursos da educação no país (Saviani, 2005). Nesse entendimento, todas as ações que se materializam na legislação, planejamento, financiamento de programas, e até mesmo em ações não oficiais que são propagadas pelos meios de comunicação, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), refletem os princípios que orientam o poder público em relação à educação e, com efeito, à formação docente. Isso posto, caracterizamos um histórico acerca das políticas públicas educacionais para a formação de professores, deslindando o processo que culminou com a transição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) por meio da homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação).

De acordo com Martins (2010, p. 14), a formação profissional, especialmente a de professores, pode ser concebida como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Nesse sentido, a formação docente não pode deixar de ser compreendida a partir da conjuntura social, histórica e política a que pertence, tendo em vista que sua prática não se constitui de forma isolada, e sim no interior de um contexto, amplo e complexo, historicamente concebido.

No tocante às políticas públicas educacionais, Freitas (2002) esclarece que a formação de professores sobrevém de um contexto caracterizado pelo acirramento de políticas neoliberais, ocorrido principalmente a partir dos anos de 1990. Segundo a autora, esse período, denominado “Década da Educação”, foi caracterizado pelo avanço das

políticas neoliberais como contrapartida à crise do desenvolvimento capitalista, cujos interesses situaram a escola e a formação de professores no bojo das reformas educativas. Por esse motivo, a qualidade da educação ganhou grande importância no processo de aprofundamento do neoliberalismo, tornando-se condição para ajustar o país à nova ordem, haja vista que as reformas educacionais poderiam inaugurar as medidas políticas pautadas pelo processo de acumulação de capital.

2.1 O neoliberalismo e as reformas educacionais

Para Gentili (1996), o neoliberalismo deve ser compreendido como um processo de construção hegemônica, o qual expressa a dupla dinâmica entre a realidade material e ideológica. Constituindo-se como uma alternativa criada para encontrar uma saída para a crise do capitalismo, que se deu com o declínio do sistema fordista desde os anos de 1970, abrange uma série de medidas que transformam não só a realidade material nos planos político, econômico e social, como também na esfera cultural. Desse modo, no processo de construção de dominância do neoliberalismo, os dirigentes operam reformas nos âmbitos econômico, político e social, e impulsionam um movimento de reconstrução discursivo-ideológica para a construção cultural de legitimação das propostas reformistas.

Dessa forma, a educação assume importante papel no interior dessas reformas, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, quando foi instituída uma série de marcos regulatórios para a educação nacional objetivando adequar o país à nova ordem (Freitas, 2002). Essas medidas têm a avaliação como elemento essencial, capaz de direcionar diversas outras políticas públicas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à formação de professores.

Gentili (1996) argumenta que os governos neoliberais consideram que o problema dos sistemas educacionais está relacionado à crise de eficiência, eficácia e produtividade, e não tanto de universalização do ensino. Ou seja, referem-se à uma crise gerencial, em que a qualidade da educação depende de uma reforma administrativa pautada na produtividade. Nessa lógica, o Estado é considerado ineficiente para o gerenciamento das políticas públicas educacionais, haja vista que o clientelismo e a burocratização se tornam empecilhos para o êxito educacional. Para Shiroma (2018), essa retórica torna-se eficiente

não somente para atacar o Estado, como também a noção de público.

Na perspectiva das políticas neoliberais, a equidade só é possível a partir da livre concorrência no interior da única esfera que a viabiliza: o mercado. Então, para que se garanta a eficácia e eficiência, é preciso que a educação seja transferida da esfera pública para a esfera do mercado. Tal fato termina por relativizar o caráter de direito da educação, conferindo-lhe status de propriedade. Gentili (1996) destaca que ao subordinar a educação às necessidades do mercado, os neoliberais estão preocupados, especificamente, com a urgência que o sistema educacional deve se adequar às demandas pelas transformações do mundo produtivo. Contudo, tal fato não indica que a função social da escola seja a garantia de empregos; para os neoliberais, a sua tarefa é a de produzir o que chamam de empregabilidade.

Sob as recomendações de Organizações Internacionais ligadas ao Banco Mundial e à Organização das Nações Unidas (ONU), após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jotiem, na Tailândia, em 1990, houve a necessidade de redução de gastos nas áreas sociais. Consequentemente, segundo Lombardi (2018) e Shiroma (2018), houve a introdução de referenciais legais cujo escopo pautava-se na descentralização combinada com mecanismos de controle centralizado.

Nesse entendimento, Corte, Sarturi e Nunes (2018) salientam que as políticas públicas educacionais, em andamento, configuraram-se principalmente na redução do papel do Estado e responsabilização de múltiplas esferas públicas e privadas. Por isso, Gentili (1996) esclarece sobre a dinâmica paradoxal característica das reformas educativas de cunho neoliberal, mediante a lógica da articulação entre descentralização e centralização. O Estado neoliberal é mínimo no que diz respeito ao financiamento da escola pública (assim como de outros serviços públicos), e máximo ao ditar de maneira centralizada as orientações curriculares que devem definir a educação, estabelecendo mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação e retirando a autonomia pedagógica das instituições formadoras, especialmente dos atores que nelas atuam, especialmente os professores.

Os professores são considerados elementos-chave, uma vez que são reconhecidos como sujeitos atuantes no processo de desenvolvimento social, educacional e econômico, requerendo, portanto, que tenham uma boa preparação profissional (Corte; Sarturi; Nunes, 2018). Por esse motivo, as Organizações Internacionais apontam a necessidade de

aprimoramento dos processos formativos desses profissionais e atuam com orientações aos países periféricos em relação à sua formação, sugerindo atenção aos padrões internacionais, cujos indicadores provêm de avaliações por amostragem com o objetivo de elevar a qualidade educacional.

Como consequência, os referenciais para as políticas de formação de professores são associados estritamente às exigências impostas para a Educação Básica, haja vista serem eles os responsáveis por formar as novas gerações conforme as demandas das transformações do mercado (Freitas, 2002). Por isso, o seu direcionamento presume a resolução de questões da Educação Básica, muitas vezes afastadas das problemáticas do Ensino Superior.

2.2 Discussão acerca das orientações oficiais

Conforme Freitas (2002), desde os anos de 1970, a trajetória do movimento dos educadores vem representando a luta pela vinculação da formação docente a questões sociais e ao movimento dos trabalhadores em prol da construção de uma sociedade justa e igualitária. Lado outro, as orientações oficiais podem ser consideradas como ações alinhadas às determinações das Organizações Internacionais, submetendo os países emergentes aos interesses neoliberais com o intuito de adequar o sistema de ensino às mudanças derivadas do processo de reestruturação produtiva, redefinindo o perfil profissional.

A despeito das orientações oficiais, a LDBEN nº 9394/1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), representa um importante marco na institucionalização das políticas públicas educacionais, conduzindo-se, a partir daí, uma série de programas, decretos e resoluções com o intuito de regulamentar as questões mais específicas para atender as necessidades educacionais do país (Corte; Sarturi; Nunes, 2018).

Em relação à formação de professores, na LDBEN nº 9394/1996, destacam-se os artigos 61, 62 e 63. O artigo 61, à época de sua promulgação, determinou os fundamentos da formação dos profissionais da educação, buscando contemplar os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino; o artigo 62, trouxe como exigência a formação em nível superior para os professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, de

graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação (ISEs) admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal; e o artigo 63, por seu turno, regulamentou a formação a ser oferecida pelos ISEs.

Outro marco para o encaminhamento da formação de professores no âmbito legal, refere-se ao do Decreto nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores da Educação Básica. Esse decreto registra que o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o órgão responsável pela definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Assim, ao ser reconhecida a responsabilidade do CNE pela definição das diretrizes a partir do Decreto nº 3.276/1999, a flexibilidade no nível de formação docente, de acordo com a LDBEN nº 9394/1996 e a demanda de formação de professores que ainda não possuíam nível médio ou fundamental completos, conforme Oliveira e Leiro (2019), é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, para regulamentar o Curso Normal em Nível Médio.

Em 2001, é sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Com base no PNE, os Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam organizar planos decenais correspondentes, assim como proceder com a sociedade civil a avaliações periódicas da sua implantação (Brasil, 2001). Entre seus objetivos e metas, destacam-se a universalização da oferta do Ensino Fundamental, a elevação do nível de escolaridade da população e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, conforme está registrado no documento (Brasil, 2001).

Em relação à formação de professores, o PNE/2001 definiu que, em cinco anos, todos os professores da Educação Infantil deveriam ter habilitação específica de nível médio; e, em dez anos, 70% deveriam ter formação específica de nível superior, sendo que, para os professores do Ensino Médio, estabeleceu-se o prazo de cinco anos (Brasil, 2001).

Oliveira e Leiro (2019) observam que tanto a LDBEN nº 9394/1996 quanto o PNE/2001 reconhecem os ISEs como *loci* de formação docente. Em virtude disso, Freitas (2002) pondera que a política de expansão desses institutos, bem como de cursos Normais Superiores, cumpre as orientações oficiais que são elaboradas de acordo com as recomendações das Organizações Internacionais. Para a referida autora, esses institutos são criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, com custos reduzidos,

sendo que, em sua grande maioria, objetivam atender às demandas da juventude por educação em nível superior, ofertando uma qualificação aligeirada e flexível de acordo com os princípios de eficácia e eficiência ajustados às necessidades do mercado competitivo.

Em cumprimento à determinação do PNE/2001, que estipulou o prazo de um ano para a definição das diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e dos profissionais da educação (Brasil, 2001), o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Tais Resoluções constituem-se os marcos legais para o estabelecimento de diretrizes próprias para as Licenciaturas.

Consoante Freitas (2002), embora tenham se apresentado como uma possibilidade de mudanças significativas para a formação docente, as diretrizes expressaram os dilemas históricos na formação desses profissionais, ressaltando as dicotomias entre professores, especialistas e generalistas. De acordo com Diniz-Pereira (2016), a forma como o Ministério da Educação (MEC) conduziu o andamento para a formulação das diretrizes reforçou tais contradições, resultando em diferentes concepções para a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao instituir as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, constituiu-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados quanto à organização curricular de cada instituição de ensino (Brasil, 2002). Estabeleceu, ainda, que a formação de professores da Educação Básica deveria observar, entre os princípios norteadores de seu preparo, a questão da competência como concepção nuclear quanto à organização do curso, tornando-se também referência para a avaliação dos cursos formativos.

Freitas (2002) alertou para a incorporação do conceito de competências presente nessa política. Nesse sentido, a autora depreendeu que aos serem tratadas como concepção nuclear para organização dos cursos, poderiam reduzir a formação docente a um processo de formação visando o adestramento profissional para determinadas habilidades, necessárias à sua adequação ao mundo pós-moderno.

Para Macedo (2000), a ideia de competência presente na Resolução CNE/CP nº 1/2002 está associada ao treinamento de conduta aceitável dos sujeitos, uma vez que a sua participação na sociedade só é considerada a partir da sua participação no mercado de trabalho. Isso, tendo em vista que o “vocacionalismo” tende à discriminação da formação a ser ofertada aos sujeitos, distanciando-se dos princípios de igualdade, haja vista que, na organização da sociedade capitalista, não existem as mesmas ofertas de ocupação para os diferentes sujeitos sociais. A autora ainda pondera que, processos formativos sob essa perspectiva, negligenciam os saberes os quais restam subordinados à performatividade, estabelecendo-se um mecanismo de controle indireto sobre a escola, que, por sua vez, deverá atestar o desenvolvimento das referidas competências.

A adoção da pedagogia das competências¹ como uma “pedagogia oficial”, tal qual se vê materializada no referido documento, afina-se às reformas recomendadas pelas Organizações Internacionais, nas quais predomina-se a ideia de que o ensino deve atender as necessidades do mercado (Freitas, 2002). Dessa forma, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) sustentam que as diretrizes curriculares se pautam tanto na centralidade do professor de executar o plano governamental quanto nas competências que garantem uma qualificação para as demandas da modernidade.

Ao que se nota, as reformas educativas em andamento têm por objetivo a formação da nova geração de trabalhadores, adequando-se às necessidades do mercado e suas constantes mudanças, bem como uma formação de professores afinada a essa demanda. Tal racionalidade, como asseveram Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), provoca a deslegitimação dos saberes teóricos e práticos dos professores, apoiando-se na exigência de um profissional que possa lidar com o saber cotidiano, esvaziando a sua identidade profissional para dar lugar a um perfil de profissional individualista e competitivo. De quebra, se arrefece a organização sindical.

Com a vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), nas eleições em 2003, instaura-se a expectativa de que fosse interrompida a política neoliberal que estava em andamento. Contudo, não foi exatamente o que sucedeu. De acordo com Davies (2016), já no período do primeiro mandato, o governo do presidente Lula apresentou algumas semelhanças com o anterior. Via de exemplo, temos a privatização do Ensino Superior que foi mantida e acirrada por meio de programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni),

e a conversão de dívidas das instituições privadas em bolsas. Outra semelhança consistiu na manutenção da política de avaliações de larga escala que tem contribuído claramente para o discurso de culpabilização dos professores e das escolas sobre os resultados do ensino, bem como a falta de investimento e redistribuição de verbas às instâncias estadual e municipal.

Segundo Gama e Prates (2020), embora tenha balizado um tipo de governo permeado pelo capitalismo desenvolvimentista, a permanência de governos do PT no poder, de 2003 a meados de 2016, retardaram de certa maneira as reformas neoliberais, trazendo algumas conquistas pautadas pelas políticas sociais. É o caso do Plano Nacional de Educação, aprovado como Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio de 2014 a 2024, estabelecendo 20 metas a serem alcançadas nesses 10 anos, bem como a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil, universidades públicas e Institutos Federais.

Uma vitória no âmbito da formação de professores estribou-se na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015, a qual alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (Brasil, 2002), sinalizando avanços para a formação inicial e continuada desses profissionais. Segundo Dourado (2015), essa diretriz foi conduzida de forma a objetivar maior organicidade das políticas em relação à formação docente, definindo uma base comum nacional de acordo com as demandas das entidades representativas da comunidade educacional, além de promover a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

A despeito de indicar uma gestão que romperia com o ciclo de governos hegemônicos de direita, os mandatos de Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) não romperam de fato com o sistema político já estabelecido. No decorrer do tempo, foram se constituindo em uma política de impulsionamento econômico, operando sobre os mecanismos capitalistas. Dessa forma, buscaram ajustar as forças do trabalho e do capital a favor do crescimento econômico, procurando, concomitantemente, oferecer subsídios para refrear a pobreza no país, anuviando os antagonismos de classes e injustiças sociais impressas no modelo econômico vigente (Santos; Orso, 2020).

2.3 A equação da política educacional após o *impeachment*

Sob a ameaça da perda de hegemonia pela forma de governo progressista existente naquele dado momento, como afirmam Santos e Orso (2020), a classe burguesa orquestrou, com todo aparelhamento legal e judicial, um processo de *impeachment*, destituindo do poder, em agosto de 2016, a então presidente Dilma Rousseff. Escancaradamente, desencadeia-se um movimento retroativo que acarretou sérias consequências para as classes trabalhadoras, colocando o Estado a serviço dos interesses das instituições financeiras. Testemunhou-se, então, desde a posse do vice-presidente Michel Temer, em 31 de agosto de 2016, até o início do mandato do presidente Jair Bolsonaro, em 1º de janeiro de 2019, uma série de ataques aos direitos sociais já conquistados pelo povo. Cuidaram de cortar verbas de setores essenciais à população, além de procurar subsidiar meios de reprimir os órgãos de controle do Estado.

Para Frigotto (2017), o golpe de Estado, como qualifica o processo que tirou a presidente Dilma do poder, tratou-se de uma estratégia da classe dominante para refrear os esforços das classes trabalhadoras pelas conquistas que, ainda que parciais, estabeleceram-se por meio da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da eleição dos representantes do Partido dos Trabalhadores (PT). O referido autor complementa que, apesar de os governos do PT terem se conformado aos ditames do capital, trazendo inclusive benefícios para os grandes empresários devido à expansão econômica do país naquele período, as poucas, porém consideráveis conquistas dos movimentos sociais, tornaram-se insuportáveis para a elite. Inclusive, tornando-se também intolerável a força e amplitude desses movimentos. Por conseguinte, dada a crise econômica mundial que pairava, com os seus possíveis reflexos no interior do país, a classe dominante, com receio de perder algum ou outro privilégio, finalmente articulou o golpe nas searas jurídica, policial, midiática e parlamentar.

A partir de então, presenciou-se uma verdadeira regressão dos direitos sociais, sob um projeto de desmonte do Estado e da educação pública, por meio de uma série de medidas que prejudicaram ainda mais a classe trabalhadora. Nesse aspecto, destaca-se o congelamento de gastos na saúde e na educação por 20 anos, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016, estabelecendo o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade da União (Brasil, 2016), limitando

ainda mais o atendimento da população com respeito as suas necessidades essenciais.

Viu-se, ainda, o autoritarismo expresso nas políticas educacionais. A intervenção em órgãos deliberativos e de aconselhamento, como a mudança na composição do CNE; a imposição da reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017); a inviabilização de uma Conferência Nacional de Educação (CONAE) de maneira democrática e participativa; a articulação do Programa Escola sem Partido, sobrevivendo com a pretensão de impor uma série de restrições à prática pedagógica; a aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com o retorno da proposta curricular em torno das competências, cujas origens remontam às reformas das décadas de 1990 – ações que refletem o autoritarismo nas diversas esferas do contexto educacional (Carrano, 2018; Saviani, 2018). Por fim, houve a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), revogando-se a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, assunto que será tratado, especialmente, na próxima seção.

Os casos mencionados evidenciam os retrocessos e descontinuidades das iniciativas governamentais demarcando a disputa de valores díspares, cujos resultados encetam caminhos tortuosos mingando o projeto educacional de emancipação dos sujeitos e a transformação de sua realidade. Ainda, com o intuito de produzir entre a população um consenso sobre a necessidade de corte de gastos e de privatização dos bens públicos, os dirigentes propagam um verdadeiro bombardeio de informações rasas, guarnecidos pelo aparato midiático, atacando tudo o que é considerado contrário ao seu ideário conservador, terminando por resvalar o pensamento científico e incitando a intolerância a tudo aquilo que pende ao social, fenômeno este denominado por Duarte (2018) “obscurantismo beligerante”.

Essa tendência autoritária advinda sobretudo com a gestão governamental, entre 2016 e 2022, trouxe consigo a urgência de se fixar o projeto neoliberal. Um sistema gerador de riqueza por meio da especulação financeira, que escamoteia pelas dívidas externas, trazendo escassez, pobreza, guerras e golpes, e que vê na educação não apenas um produto do processo econômico, mas um meio de adestrar os trabalhadores para as exigências das rápidas mudanças do mercado.

3 AS REPERCUSSÕES DA BNC-FORMAÇÃO NO CAMPO DAS PESQUISAS

Conforme discutido, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) provém de um contexto permeado por conflitos políticos que culminaram na prevalência dos interesses neoliberais para a formação de professores. Destarte, com o intuito de investigar a(as) repercussão(ões) do marco regulatório à luz das pesquisas mapeadas, realizamos uma revisão sistemática de literatura. Nesse sentido, pretendemos promover uma discussão a partir dos estudos de diferentes autores que discutem as repercussões da BNC-Formação considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais no contexto de produção científica educacional do Brasil.

3.1 Percurso metodológico do estudo

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como procedimento da pesquisa bibliográfica consiste na sistematização das ideias presentes em pesquisas mapeadas, referentes a um determinado tema, possibilitando, dessa forma, a produção de conhecimento (Galvão; Sawada; Trevisan, 2015). Assim, procedemos com os passos apontados pelos autores, os quais consistem em: construção do protocolo, definição da pergunta, busca de dados, seleção dos estudos, avaliação crítica, coleta dos dados e síntese.

Na primeira etapa, que consiste na construção do protocolo, elaboramos a pergunta da revisão, assim como os critérios de inclusão, exclusão e estratégias para a busca das pesquisas. Desse modo, foram considerados como critérios de inclusão as pesquisas que tratariam da BNC-Formação, de 2019, dando-se preferência aos artigos Qualis A, às dissertações e teses que versassem sobre tal documento. Como critério de exclusão, determinamos que as pesquisas que não se pautavam pela análise direta da BNC-Formação seriam desconsideradas. Assim, definimos como pergunta norteadora da revisão: *Quais são as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) no contexto de produção científica educacional do Brasil?*

No segundo semestre de 2022, prosseguimos com a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tal escolha se deu pelo

reconhecimento de que esses portais reúnem e disponibilizam um catálogo de teses e dissertações, assim como de produções científicas no Brasil, viabilizando a busca de forma única e detalhada. Vale ressaltar que, a princípio, também foi feita uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no entanto, como o resultado foi semelhante ao encontrado na BDTD, mantivemos apenas o último. Na página de buscas das respectivas plataformas, aplicamos os termos “Resolução CNE/CP nº 2/2019”, “Políticas públicas educacionais para formação de professores”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores” e, posteriormente, “BNC-Formação”. O Portal de Periódicos da Capes apresentou um resultado de 943 pesquisas, e a BDTD, 834.

Para a seleção das pesquisas, nos baseamos na leitura do título, resumo e palavras-chave. Assim, à medida que os estudos foram identificados, tendo como base os elementos que estavam afinados com a pergunta norteadora, e realizando-se os critérios de inclusão e exclusão, encontramos uma dissertação e 27 artigos com classificação no estrato A. Como forma de avaliação dos trabalhos encontrados, fizemos a leitura de cada um deles, considerando o delineamento da pesquisa, execução e resultados alcançados. Assim, selecionamos 10 artigos e a dissertação encontrada, para discussão e análise dos dados. Para a síntese das informações obtidas em cada estudo, fizemos o fichamento dos textos, cuja análise será apresentada a partir do mapeamento dessas informações.

Ainda, para ponderar sobre a normatização aqui focalizada e suas implicações, a partir da síntese dos dados que resultaram de cada trabalho científico, propomos a interlocução com estudos de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, pois acreditamos na possibilidade de contribuir com as discussões no campo da formação de professores para a licenciatura.

3.2 Análise do mapeamento das pesquisas

Para analisar quais foram as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) em cada uma das pesquisas, procedemos ao fichamento e à comparação dos estudos selecionados. Nesse sentido, registramos aspectos convergentes entre as pesquisas, os quais possibilitaram a discussão no sentido de desvelar pontos fundamentais para a compreensão da política pública educacional aqui focalizada. Para discorrer sobre tais aspectos, organizamos a nossa análise a partir de quatro categorias: a)

contexto político; b) concepção pedagógica; c) organização curricular; e d) valorização profissional. As mesmas foram criadas no decorrer do estudo à medida que se aglutinaram aspectos recorrentes sobre elas, sem ignorar as informações que apareceram com menor frequência, buscando, assim, esgotar os dados obtidos na pesquisa.

3.2.1 Contexto político

Ao estabelecer que os currículos das licenciaturas terão como referência a BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), determina competências gerais e específicas para os professores alinhadas às competências requeridas aos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2019). Destarte, no tocante ao contexto político dessa transição, nas onze pesquisas mapeadas, há o entendimento de que a política pública educacional fez parte de uma agenda política ampla para atender aos interesses privados, reverberando em sérias implicações para a formação docente.

Barreiros e Drummond (2021) ressaltam a tendência ultraconservadora e autoritária que permeou as decisões do Governo em relação às políticas públicas educacionais, buscando vincular o sistema educacional, focalizando seu comprometimento com as transformações sociais. Destaca-se, daí, a visão reducionista e simplista para a formação inicial dos professores que rege o documento, principalmente ao atrelar a política de formação à BNCC, ignorando a complexa realidade educacional do país.

Nesse sentido, o entendimento é que há uma inversão da lógica de formação, secundarizando o desenvolvimento humano, social, político e crítico para atender as competências prescritas na BNCC. O que importa é desenvolver no indivíduo competências e habilidades que são demandadas pelo mercado de trabalho, transformando-se em objeto de valor econômico, no sentido único de gerar lucro. Com base nessa definição, depreende-se que além de tornar o sujeito apto e adaptável às condições do sistema capitalista, o projeto político e econômico em vigor intenta produzir nos indivíduos um comportamento flexível, neutro e individualista, de tal forma que esteja susceptível aos ditames que lhes são impostos.

Zank e Malanchen (2020), autoras que discutem a Pedagogia Histórica-Crítica, vêm contribuir com essa discussão, asseverando que não existe, na reforma, uma preocupação com a formação integral do indivíduo. Afasta-se dos sujeitos o conhecimento histórico,

abrindo campo para uma perspectiva instrumentalista dos saberes, intrínseca ao modo de produção capitalista. Ou seja, os conhecimentos são considerados provisórios, sendo que o indivíduo deve estar atento ao que é novo, para exercer sua função com agilidade.

Genericamente, as pesquisas mapeadas reforçam que o processo de tramitação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) se deu de forma antidemocrática, contrariando as manifestações da comunidade de educadores. Oito das 11 pesquisas mapeadas fazem alusão à interferência de Organizações Internacionais na elaboração do referido documento. Demonstam, ainda, que a proposta veio com a justificativa da exigência de melhor formatação do processo formativo dos educadores, culpabilizando-os pelos baixos resultados das avaliações de larga escala. Dessa forma, tomam-se, de antemão, estudos internacionais para fundamentar a Base Nacional Comum de Formação, desconsiderando-se as pesquisas nacionais. O que se constata é o seu caráter deslocado, privilegiando-se o global em detrimento do local, conforme apontamentos de Barbosa (2022).

Seguindo essa linha, Barreiros e Drummond (2021), Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) e Pires e Cardoso (2020) evidenciam que o processo de responsabilização docente pela qualidade da educação, engendrado na política, serve para legitimar a necessidade de mudanças no currículo de formação. Na construção de sentido e legitimação da responsabilidade docente pelos resultados da educação, e a forma como tal acepção atravessa o documento, há indícios da intenção de moldar a conduta profissional e, assim, controlar a sua prática.

De acordo com as pesquisas, pôde-se observar que as decisões tomadas pelo CNE caracterizaram o esvaziamento das representações sociais, haja vista que suas ações vieram de cima para baixo com o intuito de manter o controle ideológico pautado no empreendedorismo. Ao legitimar os resultados das avaliações de larga escala como parâmetros para a proposição de uma política de formação, despreza-se a diversidade cultural, social e econômica, e coloca-se o professor como o único responsável pelo sucesso do aluno. Nesse caminho, os reformadores investem em um modelo de currículo que não só padroniza a prática de formação de professores, mas a reduz a um processo de controle condicionado às avaliações externas.

Segundo Saviani (2020), o modelo de avaliação baseado em provas padronizadas que são aplicadas de maneira uniforme, em todos os níveis de ensino, coloca o sistema

educativo em função da busca de êxito em exames. Isso contradiz as orientações de teorias pedagógicas, formuladas nos últimos anos, como a Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual a avaliação só tem sentido quando todo o processo é avaliado, levando-se em conta as particularidades locais.

Há, também, em oito das 11 pesquisas, uma discussão acerca das diretrizes que precederam as atuais, as Resoluções CNE CP nº 1/2002 e nº 2/2015, revelando que as concepções dos diferentes governos foram modificando os percursos das políticas públicas de formação docente. O fato de termos presenciado a definição de três diferentes diretrizes em menos de vinte anos comprova, tal como argumentam Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), que a formação de professores é um espaço de embates e controvérsias.

Outrossim, a tendência que prevaleceu nos governos de Michel Temer (2016 a 2018) e Jair Bolsonaro (2019 a 2022) é a de adequação do perfil de professor atrelado aos princípios mercadológicos, orientada segundo o discurso de que a educação deve possibilitar a qualificação para o trabalho. Nesse sentido, Simionato e Hobold (2021) afirmam que a BNC-Formação alinhada à BNCC resulta da urgência de se redefinir o papel docente para atender ao modelo demandado pelo mercado, uma vez que esse profissional deve estar preparado para formar sujeitos produtivos, aparelhados de competências necessárias à sua adaptação às transformações no sistema produtivo.

Em cinco estudos constatamos uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019, na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 1/2002. Os estudos demonstram que Resolução a CNE/CP nº 1/2002 veio como uma proposta de orientação curricular para as licenciaturas cuja ênfase recaía nas competências. Numa posição hierarquicamente superior em relação ao conhecimento teórico, o foco nas competências denotou uma concepção de formação pragmática, cujo intuito era formar um profissional prático, sem autonomia intelectual e política.

Carvalho (2021), Franco e Mascarenhas (2021) e Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) também realizam um recorte temporal para tratar da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Tal marco legal é aludido por todos esses autores como uma conquista para a área. Isso foi tópico da Comissão Bicameral do CNE, sendo amplamente debatido com a participação de várias organizações e entidades educacionais. A formação focalizada nas competências foi revista e passou a pautar-se numa concepção de configuração crítica e

de valorização profissional, como explicita Barbosa (2022).

Carvalho (2021) denuncia que após a mudança de governos, com o *impeachment* da ex-presidente em 2016, e a alteração dos membros do CNE, o prazo para adequação dos currículos nas Instituições de Ensino Superior (IES) segundo a proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015 fora ardilosamente dilatado por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 e da Resolução do CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Nesse ínterim, deu-se a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), contrariando as proposições da comunidade educacional para formação docente (Carvalho, 2021).

Cabe ressaltar que as autoras D'Ávila (2020), Pires e Cardoso (2020) e Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) ponderam sobre a escolha dos membros do CNE. Estas apontam que dez conselheiros, os quais integraram a Comissão Bicameral designada pelo CNE para elaboração da terceira versão do Parecer da BNC-Formação, têm ligação direta com o setor privado. D'Ávila (2020) corrobora afirmando que os principais conselheiros que elaboraram e aprovaram a proposta final têm ligação com organizações como as Fundações Bunge, Ioshpe, Instituto Natura e Braudel, Miami University of Science and Tech, Centro Universitário Euroamericano (UNIEURO), Faculdade Unyleya e a Universidade Estácio de Sá.

Como pode-se observar, as pesquisas revelam que o Governo encaminhou reformas para a formação de professores que refletem o ideário capitalista. Dessa forma, a BNC-Formação é fruto de um conjunto de ações estabelecidas pelo setor público, em comum acordo com o setor privado, a fim de responder às necessidades do mercado. Assim, o Governo apresenta a necessidade de reorganizar o currículo de forma a atender as mudanças do mundo pós-moderno.

3.2.2 Concepção pedagógica

Cinco dos 11 trabalhos mapeados explicitam que a concepção pedagógica, pela qual se orienta a diretriz, é a chamada pedagogia das competências, isso por retomar a antiga proposta das competências com o escopo de alinhar a preparação dos professores à BNCC. Ainda, é possível depreender, a partir de oito pesquisas, que o processo formativo preconizado mediante essa perspectiva, incide na desintelectualização do professor, o qual se torna acrítico e passivo para tão somente executar um planejamento que é

idealizado verticalmente.

Os estudos apresentados por Barbosa (2022), Franco e Mascarenhas (2021), Simionato e Hobold (2021) e Portelinha (2021) ainda desvelam que a BNC-Formação controla a formação dos educadores, uniformiza a prática pedagógica e retira o aspecto político e social nos currículos das licenciaturas. Barreiros e Drummond (2021) e Costa, Mattos, Caetano (2021) salientam que essa visão fere a autonomia do professor e o despreza como um sujeito pensante, limitando sua possibilidade de desenvolver um trabalho crítico, pois fica pautado nas competências já determinadas na BNCC.

O processo de padronização do perfil do profissional docente vem para atender o projeto neoliberal, assentando-se numa formação que intenta formar sujeitos submissos e mão de obra barata, conforme arrazoa D'Ávila (2020). Formando-se professores técnicos e alunos de acordo com o mesmo princípio também engendram o mercado de trabalho. Ademais, a complexidade do processo educativo fica reduzida a uma prática tecnicista e instrumental, cujo foco são as competências. Franco e Mascarenhas (2021) complementam que sob essa orientação, a prática docente torna-se esvaziada, vinculando-se ao saber-fazer, não mais associada a um processo de educação e humanização.

As autoras Bogatschov, Ferreira, Moreira (2022), Costa, Mattos, Caetano (2021) e Pires e Cardoso (2020) argumentam que o pragmatismo do saber-fazer demonstra uma desvalorização da formação teórica do professor, reduzindo a concepção de docência ao limitar a sua formação à preparação de um técnico, reproduzidor de receituários, cujo foco é o mercado de trabalho. Nesse sentido, marginaliza-se os futuros professores dos conteúdos necessários para uma formação crítica e consciente.

Consoante Lavoura e Ramos (2020), a pedagogia das competências, na atualidade, veio com a crítica da escola tradicional, amparada pelo discurso de que toda transmissão de conteúdo é mecânica e vazia, devendo-se a esse fato o fracasso escolar. Dessa maneira, a linha psicologicista do “aprender a aprender”, cujo fundamento é o pragmatismo, volta à tona. Nessa vertente, a dimensão psicológica sobressai à dimensão lógica dos estudos, uma vez que os conteúdos são secundarizados, tornando-se apenas um recurso para o “pensamento reflexivo”. Os campos de referência para seleção dos conteúdos enfocam as experiências cotidianas e não o pensamento erudito. Conforme os autores, trata-se de um artifício das elites para impedir o acesso da classe trabalhadora

aos saberes sistematizados, contribuindo para a sua alienação.

Contrapondo a visão desarticulada, mecânica e simplista de formação, o processo fundamentado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica pode assumir um modelo formativo articulado e intencional (Gama; Prates, 2020). Nessa concepção, o que se considera fundamental é a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no sentido de possibilitar que cada indivíduo compreenda a realidade na sua singularidade.

3.2.3 Organização curricular

É essencial destacar que nos registros feitos ao longo de todo o documento, é frisada a necessidade de desenvolvimento dos currículos em consonância com a BNCC. Nesse sentido, todas as pesquisas consideram que a proposta de organização curricular que tem por base esse preceito representa um retrocesso para a formação de professores, pois vai contra o processo de construção de formação que estava sendo conduzido nas IES de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

Ademais, o entrelaçamento entre as normas educacionais, determinando o cumprimento do desenvolvimento das competências docentes estabelecidas na BNC-Formação, alinhadas à BNCC, condiciona e limita os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Essa imposição implica o engessamento dos currículos, pois se apresenta como uma proposta pronta, sem possibilidade de flexibilização ou adequação às necessidades e características locais de cada Universidade ou instituição formadora.

Nesse aspecto, Barbosa (2022) concluiu que a BNC-Formação privilegia um modelo de formação segundo os valores neoliberais, “as reformulações do ensino e da formação docente são conduzidas para um ‘novo’ modo de ‘aprender’ com enfoque na competitividade, meritocracia e no desenvolvimento individual de competências e habilidades técnicas que tenham valor mercantil” (Barbosa, 2022, p. 43).

As autoras Barreiros e Drummond (2021) entendem, ainda, que para além de redução do currículo às prescrições, a política de formação de professores em voga conflui para determinados sentidos na produção curricular, sentidos estes que recaem sobre a qualidade da formação docente como garantia do sucesso educacional, pautando-se na autorregulação e performance (Barreiros; Drummond, 2021).

Para Saviani (2020), a ideia de uma base nacional comum, surgiu entre os movimentos educacionais no final da década de 1970, com a intenção não de propor um currículo comum, mas na abertura e possibilidade de se discutir e chegar a consensos que poderiam servir de inspiração para orientação dos currículos. Porém, a BNC-Formação mostra-se muito mais como um mecanismo para uniformizar os currículos em conformidade com as avaliações externas.

Tendo em vista o que está estabelecido na diretriz em relação à organização curricular e carga horária, Carvalho (2021), Simionato e Hobold (2021) e Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021) registram que ao estipular a carga horária mínima de 3.200 horas sem fixar um tempo mínimo para sua integralização, dá margem para práticas aligeiradas de formação e consequente precarização do ensino. Simionato e Hobold (2021), Portelinha (2021) e Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021), também, convergem suas ideias em relação ao teor autocrático do documento, com engessamento da carga horária que é distribuída para os conteúdos gerais e específicos.

Outrossim, consideram que ao determinar a distribuição de 800 horas para os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos, é priorizado o campo de conhecimento próprio de cada área, perdendo-se de vista as teorizações pedagógicas. Os pesquisadores de Simionato e Hobold (2021), Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021) e Pires e Cardoso (2020) salientam a ausência das 200 horas que eram destinadas, anteriormente, às atividades teórico-práticas para o aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes (Brasil, 2015).

Concluimos que as políticas educacionais que trazem como proposta central o desenvolvimento de competências remontam ao Governo da década de 1990, e têm o intuito de ajustar os países subdesenvolvidos aos propósitos neoliberais das Organizações Internacionais. Por esse motivo, Santos e Orso (2020) manifestam que fica evidente o objetivo de se consolidar no país uma “política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios” (Santos; Orso, 2020, p. 280).

Por outro lado, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe o acesso aos saberes produzidos e acumulados historicamente pela humanidade de modo que a formação se

articule politicamente com a intenção de transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (Saviani, 2012). Por isso, está relacionada intrinsecamente às lutas travadas em torno da escola pública, universal, laica, gratuita e obrigatória.

3.2.4 Valorização profissional

Sobre o reconhecimento da valorização profissional manifesto na BNC-Formação, verifica-se uma insatisfação generalizada dos autores das produções científicas. Isso porque, no que tange aos direitos adquiridos pelos professores, prevaleceu o entendimento de que houve um retrocesso em relação à Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

A atual diretriz destina um único inciso que trata da valorização profissional dos professores, associando a valorização docente ao reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão (Brasil, 2019). Em virtude disso, D'Ávila (2020) aponta que não há a preocupação com a formação do pensamento crítico ou mesmo o reconhecimento do papel social do professor, compreendido na sua historicidade e como sujeito de sua *práxis*.

Diante do exposto, concluímos que, em oito das 11 pesquisas mapeadas, existe a compreensão de que a BNC-Formação concorre para a desvalorização profissional, uma vez que seu papel fica circunscrito à execução de uma pauta rígida, construída em torno de competências. Os oito trabalhos acordam, entre si, que é retirado do professor o protagonismo intelectual, aumentando o controle do Estado sobre a sua prática, via padronização curricular.

Cinco pesquisas discorrem sobre a autorresponsabilização dos professores pelos seus processos formativos, não se destacando a responsabilidade do Estado no fomento às políticas de formação continuada. Barbosa (2022), D'Ávila (2020), Portelinha (2021) e Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) reconhecem que, ao trazer a formação inicial desmembrada da formação continuada, não é feita a necessária articulação como meio de contribuição para o seu desenvolvimento profissional do professor. Nesse aspecto, Frigotto (2017) denuncia que as políticas públicas têm contribuído cada vez mais para minimizar o papel do Estado na educação, restando ao indivíduo zelar por sua própria empregabilidade. Conforme o autor, a insegurança é produzida socialmente uma vez que

o direito ao emprego se torna perspectivado.

Por fim, Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) e Pires e Cardoso (2020) destacam que a BNC-Formação retira a valorização profissional como um dos eixos estruturantes da formação, lembrando que a Resolução nº 02/2015 trazia um capítulo especialmente dedicado a questões atinentes a salário, plano de carreira e condições de trabalho.

Assim, podemos afirmar que a formação inicial docente, preconizada pelas diretrizes, está destituída de sentido político e desarticulada da realidade educacional brasileira. O escopo é formar um profissional prático e submisso, por meio de um processo centrado no desenvolvimento de competências com estreita relação com o modo de produção capitalista, afastando-se do professor os conteúdos necessários para a compreensão crítica da realidade.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO: TRILHANDO UMA RESISTÊNCIA ATIVA

Considerando os objetivos do estudo, concluímos que a conjuntura revelada nos anos de 1990 a 2019 indica o avanço do projeto neoliberal no sistema educacional brasileiro, transformando a educação em produto do processo econômico. Assim, verificamos que países em desenvolvimento, como o Brasil, submeteram-se, nos últimos anos, a uma série de condições impostas pelas Organizações Internacionais mediante concessão de assistência financeira, trazendo sérias implicações para o contexto político e educacional no país. Sob as suas recomendações, o Estado priorizou o setor econômico em detrimento dos gastos com os serviços públicos. Nessa direção, implementa-se uma série de medidas que servem para atender à expansão do mercado e, em especial, na proposição de políticas públicas educacionais que convergem para esse ideário, como é o caso da BNC-Formação.

O documento trouxe como escopo o desenvolvimento de uma série de competências necessárias aos professores da Educação Básica no intuito de preparar profissionais flexíveis, capazes de buscar, por livre iniciativa, sua adequação ao mundo do trabalho, levando em conta as rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Dessa maneira, o processo constitutivo cumpre um tipo de formação fragmentada e esvaziada de conteúdo, pois passa a focalizar o processo, trazendo uma visão pragmática e instrumentalizada do conhecimento. Nesse sentido, parte-se da premissa que o

conhecimento, com base na sua utilidade transitória, é cada vez mais efêmero. A intenção formativa converte-se na performance individual, sobrelevando os princípios de competitividade, meritocracia e individualismo. O sujeito, passa a ser empreendedor de si mesmo, pois precisa produzir a sua empregabilidade.

Entendemos que o ideário neoliberal tem contribuído para acelerar, ainda mais, o processo de degradação social, tendo em vista que os trabalhadores vêm gradativamente perdendo os seus direitos, com a precarização das condições trabalhistas e consequente acirramento das desigualdades sociais. Nesse diapasão, corroboramos os dizeres de Saviani (2019, p. 556): “enquanto prevalecer, na política educacional, a orientação de caráter neoliberal, a estratégia de resistência ativa será a nossa arma de luta”.

Por isso, é preciso lutar por um outro modelo de formação, o qual deve promover uma educação emancipatória, voltada para a socialização do que foi produzido e acumulado pela humanidade na sua forma mais rica, possibilitando aos indivíduos o seu pleno desenvolvimento para o processo de humanização. Na formação docente, implica em tomada de consciência e reconhecimento da importância da prática pedagógica como instrumento de transformação social. Essa concepção, trazida pela Pedagogia Histórico-Crítica, contrapõe-se ao modelo de formação em voga, cujo objetivo é a mera adaptação do sujeito às necessidades do mercado.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma teoria que intenta enfrentar as contradições da sociedade capitalista. Caracteriza-se pela defesa dos direitos sociais, da ciência, da educação pública e da apropriação do saber sistematizado no sentido de produzir, em cada indivíduo, as condições necessárias para a transformação de uma sociedade marcada por desigualdades e injustiça.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/barreiros-drummond.html>. Acesso em: 11 set. 2022.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 33-49, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54584/40629>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec327699.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 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: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 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.htmX. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

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

CARVALHO, Mark Clark Assende. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional**, v. 17, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923/5840>. Acesso em: 11 set. 2022.

CARRANO, Paulo. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 74-81.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094/pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e Formação Docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561>. Acesso em: 11 set. 2022.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087>. Acesso em: 08 jun. 2022.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, v. 8, p. 86-101, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082/1355>. Acesso em: 27 jul. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/286393575_Formacao_de_professores_da_Educacao_Basica_no_Brasil_no_limiar_dos_20_anos_da_LDBEN. Acesso em: 15 jun. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 18 set. 2022.

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jiannelnes Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930/10573>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNCC de Formação Inicial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, p. 1014-1035, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 11 set. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVISAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556, maio/jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n3/v12n3a14.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e Trato com o Conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, Autores Associados, 2020. p.136-178.

GENTILI, Pedro. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pedro (orgs.). **Escola S. A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A Dialética como Fundamento Didático da Pedagogia Histórico-Crítica em Contraposição ao Pragmatismo das Pedagogias Hegemônicas. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 83-108.

LOMBARDI, José Claudinei. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **A luta em defesa da escola pública**: algumas notas em debate. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 82-96.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais...**, 1 CD-ROM.

MARTINS, Lígia Márcia. O Legado do século XX para a formação de professores. *In*: Lígia Márcia Martins; Newton Duarte (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Unesp; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9KjcztnG7YgJtwxc/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 11 set. 2022.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 17, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 11 jul. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, **Educação e Saúde**, n. 1, v. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>. Acesso em: 11 jul. 2022.

RAMOS, Marise. Nogueira. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 299-305.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 267-296.

SAVIANI, Dermeval. Histórias e memórias da educação no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **A política educacional no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRA WCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/ UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 23-32.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 18-57.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 218-266.

NOTA:

¹ A pedagogia das competências se refere ao deslocamento das competências que são requeridas no plano do trabalho, isto é, conteúdos específicos para cada função na organização do trabalho, para o plano pedagógico. O ensino que era centrado nos saberes disciplinares passa a centrar-se na produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essa pedagogia é eminentemente pragmática, visando preparar os indivíduos para a adequação às constantes mudanças do mundo do trabalho. Os indivíduos devem então desenvolver a capacidade de realizar aprendizagens significativas por conta própria, é o chamado ‘aprender a aprender’ (Ramos, 2003, 2008).

Recebido em: 23/11/2023

Aprovado em: 18/04/2024

Publicado em: 17/10/2025



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.