

## **A BNC-FORMAÇÃO: O PROJETO DE FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA DOS DOCENTES PÓS-GOLPE JURÍDICO- INSTITUCIONAL DE 2016**

### ***BNC-FORMAÇÃO: THE TRAINING PROJECT BY COMPETENCE OF TEACHERS AFTER THE LEGAL-INSTITUTIONAL COUP OF 2016***

### **LA BNC-FORMACIÓN: EL PROYECTO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIA DE LOS DOCENTES POST GOLPE JURÍDICO- INSTITUCIONAL DE 2016**

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-3540-4032>

Priscila Gabriele da Luz Kailer<sup>2</sup>  
<http://orcid.org/0000-0003-2490-4509>

Susana Soares Tozetto<sup>3</sup>  
<http://orcid.org/0000-0002-1696-677X>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir a proposta de formação profissional da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para tanto, parte-se de um estudo de natureza qualitativa, a partir de uma discussão fundamentada teoricamente. O texto faz uma análise crítica dessa proposta, bem como tensiona as competências que a balizam. No Brasil, após o Golpe de 2016, o campo educacional tem sofrido profundas mudanças, emergindo, assim, uma tentativa de des-

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). E-mail: fwmartinez@uenp.edu.br.

2 17 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na Faculdade de Arapoti (FATI). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). E-mail: kailer.priscila@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Araraquara. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). E-mail: tozettosusana@hotmail.com.

A BNC-Formação: o projeto de formação por competência...

construção da valorização simbólica do professor perante a sociedade. As instituições formativas e os professores passaram a sofrer perseguições, há ocorrências de uma série de medidas que restringem o direito à educação pública e de precariedade do trabalho do professor, além do descaso com o financiamento da Educação Básica (o Fundeb), do desinvestimento em estratégias para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Na mesma esteira, ocorreu a revogação impositiva da Resolução CNE/CP N°2/2015 e a aprovação da Resolução CNE/CP N°2/2019, que define a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Este estudo aponta que, para cumprir com o alinhamento da BNCC da Educação Básica e da BNC-Formação, se minimiza a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e se maximizam os conteúdos da Educação Básica, dando, assim, importância a uma visão técnica e instrumental do ensino.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Formação de professores. BNC-Formação.

**Abstract:** This paper aims to discuss the proposal for professional training of the National Common Core for the Initial Training of Basic Education Teachers (known in Brazil as *BNC-Formação*). Therefore, this is a study of a qualitative nature, based on a theoretically grounded discussion. The text makes a critical analysis of this proposal, as well as places a strain on the competences that guide it. In Brazil, after the 2016 Coup, the educational field has undergone profound changes, thus emerging an attempt to deconstruct the symbolic value of the teacher in society. Educational institutions and teachers started to suffer persecution, there are occurrences of a series of measures that restrict the right to public education and the precariousness of the teacher's work, in addition to the neglect of the Basic Education financing (*Fundeb*), disinvestment in strategies to achieve the goals of the National Education Plan and the approval of the National Curriculum Common Core (known as *BNCC*). In the same perspective, there was the imposing revocation of the Resolution CNE/CP no. 2/2015 and the approval of the Resolution CNE/CP no. 2/2019, which defines the Initial Teacher Training for Basic Education and institutes the *BNC-Formação*. This study points out that, in order to comply with the alignment of the *BNCC* for Basic Education and *BNC-Formação*, the solid theoretical training in the field of fundamentals of education is minimized and the contents of Basic Education are maximized, thus giving importance to a technical and instrumental vision of teaching.

**Keywords:** Teaching work. Teacher training. BNC-Formação.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir la propuesta de formación profesional de la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria (BNC-Formación). Para ello, se parte de un estudio de carácter cualitativo, a partir de una discusión fundamentada teóricamente. El texto hace un análisis crítico de esta propuesta, así como tensiona las competencias que la orientan. En Brasil, después del Golpe del 2016, el campo educativo ha experimentado profundos cambios, emergiendo así, un intento de desconstrucción de la valoración simbólica del profesor ante la sociedad. Las instituciones formativas y los profesores comenzaron a sufrir persecuciones, hay ocurrencias de una serie de medidas que restringen el derecho a la educación pública y de precariedad del trabajo del profesor, además del descuido del financiamiento de la Educación Primaria (Fundeb), de la desinversión en estrategias para lograr las metas del Plan Nacional de Educación y la aprobación de la Base Nacional Curricular Común (BNCC). En la misma línea, se produjo la revocación impositiva de la Resolución CNE / CP No. 2/2015 y la aprobación del CNE / CP No. 2/2019, que define la Formación Inicial de Profesores para la Educación Primaria e instituye la BNC-Formación. Este estudio señala que, para cumplir con la alineación de la BNCC de Educación Primaria y de la BNC-Formación, se minimiza la formación teórica sólida en el campo de los fundamentos de la educación y se maximizan los contenidos de la Educación Primaria, dando así importancia a la visión técnica e instrumental de la enseñanza.

**Palabras clave:** Trabajo docente. Formación de profesores. BNC-Formación.

## INTRODUÇÃO

O Golpe de 2016, orquestrado pelo Congresso, pela mídia e pelo Judiciário intensificou as políticas reformistas neoliberais no Brasil, já iniciadas na década de 1990. A lógica neoliberal, com vistas a implementar reformas de cunho gerencial no campo da Educação, incorpora as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas políticas educacionais. E a educação passa a funcionar de acordo com a lógica empresarial e do mercado, fundamentada nos princípios da eficiência, da competitividade e da produtividade. Alinhada às agendas dos organismos internacionais, o neoliberalismo vislumbra a educação como elemento estratégico para o seu fortalecimento, e a partir das parcerias público-privadas transforma a educação pública em mercadoria.

Diante do esfacelamento do setor público do governo Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), os desafios impostos à educação pública são imensuráveis, pois percebemos que a linha que separa o público do privado tem se tornado cada vez mais frágil. Os atores que detêm o poder e têm interesse em atender ao capital redirecionam as formas de gestão e as políticas educacionais a fim de adequarem a finalidade da educação aos seus interesses. Quanto aos professores, o espaço de participação e de tomada de decisões sobre os elementos que constituem a sua profissão se torna bastante reduzido, visto que o atual governo não preza pelo diálogo e apresenta tentativas de silenciamento das vozes dos professores, dos fóruns, dos sindicatos e das entidades que defendem a formação dos professores e os interesses da educação pública.

A política de formação docente no Brasil retrocedeu no apagar das luzes de 2019 quando a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional da Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP), foi revogada, e a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – a BNC-Formação (BRASIL, 2019), foi aprovada. Alinhada e articulada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), a BNC-Formação objetiva formar professores que atendam uma sociedade fundamentada no conhecimento da lógica do capital, ou seja, uma formação embasada nas competências. São tempos de retrocesso e de desmonte da formação de professores no Brasil.

Assim sendo, este artigo tem como objetivo discutir a proposta de formação profissional da BNC-Formação. Para tanto, parte de um estudo de natureza qualitativa, a partir de uma discussão fundamentada teoricamente. O texto propõe-se a fazer uma análise crítica da proposta de formação profissional da BNC para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como tensionar as competências que balizam a proposta.

O presente texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discutimos sobre a perspectiva mercadológica da educação no contexto neoliberal e a padronização e o reducionismo curricular presente na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017); em um segundo momento, discutimos sobre os avanços conquistados com a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e sua revogação antes da sua implementação e a aprovação da Resolução CNE/CP Nº/2019 (BRASIL, 2019); por fim, buscamos interpretar e delimitar o termo competências e/ou expressões semelhantes presentes na BNC formação de professores proposta pelo Ministério da Educação – MEC, e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, chamada BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a), que impactam diretamente no processo de constituição dos cursos de Licenciatura.

## **O CENÁRIO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

A lógica neoliberal encontra nas políticas educacionais um espaço privilegiado para a regulação e o controle social. Com o uso indiscriminado de discursos sobre a importância da educação, a perspectiva mercadológica é aceita facilmente por aqueles que pouco conhecem a realidade educacional brasileira e os interesses neoliberais. Assim, é depositada, na educação, a expectativa de que esta possa melhorar os mecanismos de distribuição de renda e a inserção produtiva, por meio do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2019). No entanto, o discurso capitalista oculta seus verdadeiros interesses calcados na exploração da classe trabalhadora.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho geram mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais, ocasionando, também, o aumento frenético dos ritmos de produtividade, de flexibilidade e de ampliação do setor terciário. De acordo com Antunes (1995), o modo de produção capitalista é dotado de forte caráter destrutivo e têm acarretado, entre tantos aspectos, o desemprego, a precarização do trabalho e uma degradação crescente entre homem e natureza, voltado prioritariamente à produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

As diferentes concepções sobre sociedade, educação, escola, formação docente e o trabalho dos profissionais da educação fundamentam as políticas e as orientações legais para a formação de professores. Tais concepções resultam em disputas político-ideológicas que podem ser agrupadas em dois grandes grupos, que, de acordo com Brzezinski (2018), um revela os interesses do “mundo do sistema” e outro com os interesses do “mundo vivido”.

O grupo que revela os interesses do mundo do sistema compreende o projeto defendido pelos tecnocratas e pela elite brasileira, que se pauta na perspectiva mercadológica da educação. Alinhada às agendas dos organismos internacionais, tal perspectiva tem expressado com vigor as políticas públicas neoliberais, reafirmando a retórica da educação como

elemento estratégico para o desenvolvimento do país, o que culmina na responsabilização dos professores e nas parcerias público-privadas para a manutenção e a organização da escola pública (BRZEZINSKI, 2018).

Para Brzezinski (2018), as configurações das políticas públicas gestadas pelos interesses do mundo do sistema podem ser elencadas com as ações de: institucionalização de lócus formativos fora das universidades; centralidade na dimensão técnica e instrumental do trabalho docente; utilização de um modelo curricular fragmentado; lógica meritocrática da avaliação externa por meio de testes padronizados; formação aligeirada dos professores, tanto inicial como continuada, com base nos interesses do capital. O grupo que atua à frente desse projeto busca fortalecer políticas de regulação e de controle, com uma concepção de educação vinculada ao *status* de mercadoria, sem haver, assim, nenhum compromisso com uma formação integral do sujeito (BRZEZINSKI, 2018).

A transformação da educação pública em mercadoria ocorre via sujeitos e processos que fazem parte do mundo do sistema, ou seja, são sujeitos individuais e coletivos que se organizam em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes setores – institucional, governamental, financeiro, organismos internacionais (PERONI, 2015). Ao tornar a educação mercadoria, o grupo define os conteúdos, os objetivos e as finalidades educativas conforme os interesses do capital por meio da gestão gerencial.

O grupo que representa os interesses do mundo vivido se reúne nas entidades científicas do campo da Educação organizado nos movimentos dos professores. Contrário ao primeiro grupo, o movimento dos professores atua em favor da escola pública, gratuita, laica e universal, entendida como um direito social, e defende a promoção da emancipação. Para tanto, o projeto do mundo vivido acorda a formação e a valorização dos profissionais da educação, pautada em um paradigma educacional dialético e que considera as transformações sociais e as mudanças no mundo do trabalho (BRZEZINSKI, 2018). As políticas e as orientações legais para a formação dos professores estão, portanto, envolvidas por forças sociais em disputa.

Os países latino-americanos têm sofrido as influências neoliberais nas profundas transformações dos processos de reestruturação dos Estados, principalmente com as reformas educacionais dos anos de 1990. A reestruturação do Estado, cada vez mais distante de suas responsabilidades, faz parte de um ajuste estrutural, em que o Estado passa a obter presença mínima nas políticas sociais. Com isso, recorre à lógica de funcionamento da sociedade como uma organização empresarial; conforme Freitas (2002), tal concepção reforça o Estado mínimo e adensa os cortes das políticas de financiamentos educacionais. A função da escola passa a ser a de preparar consumidores e indivíduos competitivos para responderem às imposições de um mercado consumidor exigente (FREITAS, 2002).

Importante considerarmos que o Estado mínimo se consolida apenas para as políticas sociais. O Estado é máximo no que envolve os interesses do capital, porque, além

de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, é preciso criar um contexto favorável aos negócios e, assim, atrair o capital financeiro transnacional (HARVEY, 2002). A educação pública na lógica do capital tem assumido uma perspectiva mercadológica de grupos empresariais, tanto no Brasil como em outros países da América Latina.

Conforme Antunes (1995), as reformas educacionais exigem uma função adaptativa da educação aos marcos da reconfiguração das estruturas produtivas que reafirma a concepção da educação como ativo do capital. Com isso, a educação é submetida à centralidade das políticas públicas, como uma solução para resolver problemas de ordem social e econômica. A educação torna-se um mecanismo para adaptar indivíduos a atuarem em novos tempos em que são exigidas novas competências e habilidades, no intuito de formá-los de acordo com as necessidades e os interesses do bloco hegemônico do poder. Nesse quadro, as políticas de educação também são instrumentos para atender aos interesses do grupo hegemônico, da mesma forma em que culpabilizam os sujeitos que não se adaptam às mudanças no mercado de trabalho. Para tanto, a formação do professor deve estar alinhada à perspectiva mercadológica.

Com o objetivo de reduzir os custos e atender massivamente à demanda emergente por formação, a recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores tem se pautado por programas de caráter continuado e compensatório, voltados à formação de professores leigos, em formação a distância e em cooperação com os sistemas de ensino (FREITAS, 2002). As atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação, com o objetivo de: aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de Educação Básica; realizar avaliações de professores em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos da formação inicial dos professores; e fortalecer o controle político e ideológico sobre o Magistério da Educação Básica, como aponta a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021).

Nas últimas décadas, os professores enfrentam um paradoxo, ao mesmo tempo em que assistimos à ênfase no discurso na centralidade dos docentes, na consideração de sua importância para a qualidade do ensino, acompanhamos uma tendência de desqualificação e de desvalorização da formação docente. A incompatibilidade entre o discurso e as políticas educacionais pode ser notada no processo de aligeiramento, na fragmentação e no esvaziamento de conteúdos na formação dos docentes.

Assim, ressaltamos uma perspectiva de responsabilização dos professores, o que subjaz a cobrança por resultados. Evidenciamos que a profissionalização docente vem sendo atrelada ao conceito de competências, pautada na experiência imediata e no saber/fazer em detrimento de uma formação com base nos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente. Conforme Bazzo e Scheibe (2019), favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que

lhes seja submisso, temos, nas últimas políticas, o fortalecimento de uma visão tecnicista/instrumental.

Para isso, há um esforço de realizar uma adequação da escola, do conhecimento, do currículo, da formação dos professores – inicial e continuada –, alinhada a uma reforma de Estado que engendra alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e as políticas educacionais (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Nesse sentido, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), movimentada por agentes privados e por grupos financeiros, foi aprovada em 2017. Cabe destacarmos que a BNCC-Educação Básica é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas para adequar-se às imposições da BNCC.

É importante considerarmos que a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) foi o pano de fundo para as mudanças que advinham na BNC-Formação (BRASIL, 2019) e na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a), no intuito de adequar a formação dos professores para trabalhar com a concepção de conhecimento já esboçada na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017). Como prevê a BNCC:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21).

Estruturada sobre as novas exigências do mundo do trabalho, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) endossa o discurso de responsabilização dos professores pelo sucesso e pelo fracasso da educação. Dourado e Oliveira (2018) pontuam algumas considerações gerais sobre a BNCC-Educação Básica, das quais destacamos: a) regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores, bem como responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes; b) ênfase em um entendimento restrito e conteudista, com base nas competências e nas habilidades; c) associação entre currículo e avaliação em larga escala; d) perspectiva curricular tecnicista, centrada em objetivos de aprendizagem e na conferência dos resultados com pauta nas competências; e) fragmentação das demais modalidades da educação nacional que compõem a Educação Básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica; f) desarticulada das diretrizes da Educação Básica e da construção de uma educação formadora do ser humano capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país; g) forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática.

Os princípios positivistas também são retomados na BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) ao considerar a ênfase no letramento científico e nas atividades investigativas

para os estudantes. Sobre os conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos, estes são desconsiderados em detrimento de um saber fazer, que solidifica uma formação voltada à manutenção do capital e que despreza uma formação emancipatória

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673).

Com base nos interesses do sistema neoliberal, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) apresenta-se como aliada à efetivação de propostas curriculares, que contribuem para a padronização e o reducionismo curricular. Para isso, basta a formação do trabalhador flexível que necessita de conhecimentos para a resolução de problemas lógicos, sendo avaliado por competências e habilidades. Nessa lógica, ao professor cabe adotar práticas que valorize a experiência e o saber fazer e desconsiderar os conteúdos teóricos que possibilitem uma emancipação do sujeito. Nessa ideia, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) funcionará como currículo prescrito e como norteadora da avaliação. (MACEDO, 2018).

## **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA BNC DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ASPECTOS LEGAIS: AS DCN 2015 E AS DCN 2019**

As políticas educacionais referem-se a ações governamentais no sistema educacional como um todo, da Educação Básica à Educação Superior, e expressam as concepções e os interesses daqueles que detêm o poder em um dado contexto político. Por isso, o percurso das políticas educacionais não é linear, mas é marcado por avanços e retrocessos. Já as políticas docentes são construídas por diferentes atores e são uma espécie de complexo entrelaçado de múltiplas influências (TELLO; MAINARDES, 2015), que incidem sobre os trabalhadores da educação, suas condições de trabalho, seus salários, sua valorização profissional e seu processo formativo.

No Brasil, o neoliberalismo consolida-se por meio de políticas implementadas na década de 1990, principalmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Dessa feita, a década de 1990 é marcada pela ideologia neoliberal, que reflete diretamente

nas políticas educacionais bem como na formação de professores. O neoliberalismo é um “[...] projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está[fundamentado] na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção do poder público” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 36). Desse modo, o Estado reduz o seu papel de executor e mantenedor dos serviços sociais, minimiza sua atuação e sua intervenção no contexto social. O campo educacional também não foge a essa lógica e é fortemente influenciado, por isso as instituições de ensino passam a ser organizadas visando à formação de um profissional capacitado tecnicamente, com vistas à competitividade e à produtividade de maneira a atender ao interesse do capital e do poder empresarial. Sob esse contexto, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação– Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, com o objetivo de regulamentar a educação nacional. Para Frigotto e Ciavatta (2003), essa Lei atende aos interesses relativos à descentralização, à desregulamentação e à privatização ligados ao neoliberalismo.

A partir da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), o CNE passou a elaborar as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores (BRASIL, 2002), as quais definiram a carga horária, os princípios formativos, a concepção de docência, bem como a estruturação da organização curricular dos cursos de Licenciatura do país. As DCN de 2002– Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002(BRASIL, 2002) – expressaram os interesses das instituições privadas e trouxeram uma perspectiva de formação aliçada, fundamentadas no desenvolvimento de competências e de habilidades (FREITAS, 2002), e a racionalidade prática passou a orientar os modelos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Nesse cenário, a partir do ano de 2004, formou-se um longo debate nacional, articulado pelo CNE, com o envolvimento de diversas associações, instituições e entidades do campo da formação de professores, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Anfope, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (ForumDIR), que resultou na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). As DCN de 2015, que substituem as de 2002, foram aprovadas e definiram, então, 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*” (BRASIL, 2015, p. 1, grifo do autor).

As DCN (BRASIL, 2015) constituem-se de um documento composto por oito capítulos que tratam da formação inicial, continuada e da valorização dos profissionais do Magistério. O documento ainda dedica o Capítulo VII aos aspectos valorativos da profissão docente e discorre, no § 3º, do Art. 18, que: “A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p. 15).

A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) foi recebida, no meio acadêmico, como uma conquista da área da Educação, pois, de acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 365), as proposições acerca da formação de professores, presentes nas DCN de 2015, rompem “[...] com a lógica das competências presentes no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000”. Bazzo e Scheibe (2019, p. 673) também assinalam que se tem “[...] a clara percepção de que ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de, pelo menos, três décadas pelos educadores progressistas”, pois avançam ao evidenciar uma concepção sólida de docência, a articulação da formação inicial e continuada, a unidade entre a teoria e a prática, além de temáticas que envolvem a diversidade cultural no contexto escolar e a valorização da profissão docente (BRASIL, 2015).

Entretanto, após o golpe parlamentar, em maio de 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, o Vice-Presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República medidas passaram a ser tomadas, impactando significativamente as políticas de formação de professores, como, por exemplo: o desmonte de políticas educacionais; a contrarreforma do Ensino Médio; a aprovação da BNCC-Educação Básica; a Emenda Constitucional Nº 95, **de 15 de dezembro de 2016** (BRASIL, 2016), conhecida como Emenda do Teto dos Gastos, que inscreveu, na Constituição, o regime fiscal com um limite para as despesas correntes do Governo Federal com Saúde, Educação, Ciência e Cultura por 20 anos; o desinvestimento em estratégias para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação – PNE – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2015 (BRASIL, 2014). Como expressam Dourado e Oliveira (2018, p. 40):

Na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.

Ações como essas objetivavam a submeter o Brasil à perspectiva neoliberal. Na sequência, com o governo de Jair Messias Bolsonaro, os ataques aos trabalhadores da educação e o desmonte da educação pública têm avançado de forma acelerada. A garantia aos direitos sociais e a inclusão educacional e cultural têm sido fragilizadas, além de haver promoção de cortes nos orçamentos das universidades públicas e interferência na sua autonomia, visto que mais de 20 instituições federais de ensino estão sob intervenção em todo o país. A defesa da Escola sem Partido, que ataca veementemente os professores, as escolas cívico-militares e o ensino domiciliar, conhecido como *homeschooling*, que ob-

jetivam construir a narrativa da desvalorização social do professor e da escola pública, são exemplos de projetos defendidos pelo então presidente.

Nessa esteira de ataques à Educação, em meio à pandemia da Covid-19, o CNE, após prorrogar o prazo para implementação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, despreza

[...] o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a “nova” Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa “nova” Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. Consideramos tal atitude um desrespeito às instituições de ensino superior que efetuaram um grande esforço para construir projetos institucionais de formação de professores, assim como aos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, e às próprias decisões do CNE. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015. (ANFOPE, 2019, n.p.).

Sem ampla discussão, a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) foi revogada, coma proposição de atender à BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017), pois, conforme consta na redação do Art. 62, § 8º, da LDB – Lei Nº 9.394/1996: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 1996, n.p.). E, assim, a Resolução CNE/CP Nº 02/2019, que define “[...]as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1, grifo do autor), foi aprovada. Há um projeto em curso, pois o movimento de revogação das DCN de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, que visa a atender ao capital, o qual passa a exigir um novo perfil formativo do trabalhador da educação, formado por competências.

O Art. 3º da Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) impõe que, no mesmo sentido das competências gerais da BNCC-Educação Básica, o licenciando deverá desenvolver as competências gerais docentes. O documento assume explicitamente que o aprendizado dos professores será orientado por competências. Mais adiante, o texto explicita, no Art. 7º, inciso II, que concebe a formação de professores como “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática [...]” (BRASIL, 2019, p. 4). Podemos perceber claramente a volta do discurso das

competências que haviam sido superadas pelas DNC de 2015 (BRASIL, 2015). Segundo Abreu, Borges e Teixeira (2021, p. 149),

[...] é possível analisar que além de desconsiderar outros fatores influenciadores no processo ensino-aprendizagem, há centralidade na figura do professor, para sucesso ou fracasso escolar. Essa é uma das características da pedagogia das competências, que responsabiliza o indivíduo (ou grupo em particular, no caso, os professores) pela formação, abstraindo-o da realidade complexa e contraditória, que atravessa a escola e, que não pode ser ignorada nesse processo.

A Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) preconiza uma reforma educacional caracterizada por uma concepção de formação docente estritamente ligada às competências e às habilidades, suscitando o princípio da docência por pressupostos que já haviam sido excedidos pelos estudiosos da área. Entretanto, o que vemos na Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) é o retorno, de maneira expressiva, da concepção de docência como uma técnica. Assim, ao instituir a aplicabilidade da BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) no processo formativo dos professores, a partir de um currículo pautado nas competências, o documento postula a necessidade de vincular a formação do docente com a BNCC-Educação Básica. Além disso, reduz a formação docente a um padrão predefinido da prática, que destitui o caráter intelectual formativo e desconsidera o desenvolvimento integral do licenciando, na contramão de uma formação sólida e humanitária.

É preciso considerarmos que a Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) foi elaborada a partir de uma concepção reduzida da docência, com o objetivo de formar professores que executem uma prática restrita à aplicabilidade de competências e de componentes curriculares que envolvem as unidades temáticas e os objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica. Como explicitam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 4), há “[...] um progressivo alinhamento entre objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes, sistematizados em 48 matrizes curriculares e a sua avaliação por meio de testes padronizados”, vinculados intrinsecamente à BNCC-Educação Básica. Podemos afirmar, então, que ambas as mudanças curriculares visam a atender as avaliações externas. O que vemos é que a Resolução CNE/CP Nº2/2019(BRASIL, 2019) expressa que a formação de professores terá como princípios norteadores, além das competências gerais da BNC-C-Educação Básica, o desenvolvimento de competências gerais e específicas (BRASIL, 2019). Nesse cenário mercadológico, a BNC-Formação foi formulada como um instrumento para compor o sistema de políticas educacionais nacionais. De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 3), isso “[...] significa situar o documento como integrante de um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se retroalimentam”, a fim de efetivar a implementação da BNCC-Educação Básica em uma relação mútua de interligação.

## AS COMPETÊNCIAS E A BNC-FORMAÇÃO

Buscamos, aqui, interpretar e delimitar o termo “competências” e/ou expressões semelhantes presentes na BNC de formação de professores proposta pelo MEC (BRASIL, 2018), que impacta diretamente o processo de constituição dos cursos de Licenciatura, bem como reverbera na prática pedagógica na escola. O documento destaca a importância do desenvolvimento de competências e de habilidades profissionais voltadas ao aprofundamento de conteúdos que devem ser ensinados na Educação Básica. Assume o pressuposto de que o principal foco na formação é a relação entre o conhecimento que se aprende e o que se ensina, ou seja, é necessário conhecer o conteúdo que se ensina ao aluno. Da mesma forma, aborda um conjunto de competências que devem ser exigidas do professor para responderem às demandas da sociedade. Nesse sentido, o documento coloca:

Assinala-se, finalmente, que o referencial básico da proposta, ora apresentada, objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.9).

A “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” estipula, assim, três eixos básicos: conhecimento, prática e engajamento (BRASIL, 2018). Os eixos devem estar articulados e desdobrados em componentes visando a subsidiar o futuro professor, no sentido de qualificar os alunos para o mercado de trabalho.

Conforme o documento da BNC- Formação Continuada (BRASIL, 2020a), os três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país propõem: no eixo conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais; no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e das habilidades previstas no currículo; no eixo engajamento, é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender, e deve, também, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de engajar-se com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

Em decorrência disso, sugere-se, como componente para o tratamento curricular a ser dado à formação dos professores, seja inicial e/ou continuada: conhecer a Educação

Básica e sua gestão; dominar os conhecimentos pedagógicos; compreender os fundamentos da educação; acompanhar a progressão da aprendizagem dos alunos; e possuir atitude investigativa. Trata-se, no documento do MEC, de um professor qualificado perante os novos paradigmas do conhecimento, como treinador de habilidades e de competências do aluno como um futuro trabalhador, tolerante, empreendedor, flexivo e criativo. Um modelo pragmático de conhecimento, fundado em um novo tipo de pragmatismo que considera que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve estar associada à melhor forma de utilizá-la (RORTY, 1997).

A orientação neopragmatista constitui o elemento fundamental da BNC-Formação (BRASIL, 2019) e da BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020a), que pressupõe neutralidade perante as questões políticas e polêmicas do mundo contemporâneo, apoiando-se em uma concepção empirista e pragmatista. O conhecimento é tratado como representação, é o que é, cabendo ao professor formador aproximar relações e princípios, com foco na eficiência e na eficácia necessárias para atender à demanda do mercado. Desse ponto de vista, há uma ênfase no empirismo como espaço do real, reduzindo o trabalho do professor à técnica e à solução de problemas imediatos da sala de aula. Trata-se de uma noção de prática limitada ao âmbito do saber fazer em sala de aula, chegando ao máximo à escola – perde-se, assim, a perspectiva de totalidade dos processos de ensino e de aprendizagem. O conhecimento é visto como particularizado e indica um modelo pedagógico em uma perspectiva pós-moderna (SILVA, 2019).

A proposta de formação centrada na prática é composta por saberes utilizados pelos professores em sala de aula, caracterizados por uma prática reflexiva, segundo a qual os docentes seriam capazes de realizar a reflexão sobre si e sobre suas práticas. A proposição da prática reflexiva coloca os professores, portanto, em condições de considerarem os discursos vindos de fora para orientar suas ações e refletir sobre ela. Com isso, tecemos uma crítica ao professor reflexivo que se fundamenta em examinar sua prática e identificar seus problemas com um olhar externo, sem observar o contexto institucional, cultural, político e histórico.

Ao examinar a prática realizada, o professor o faz como um pesquisador que pondera e aprecia o trabalho pedagógico como técnico. Para isso, os componentes da matriz curricular da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a) indica um nível de competência que o profissional precisa atender para obter sucesso na carreira. Induz a necessidade de o professor refletir sobre a prática. A reflexão não é um trabalho individual, pressupõe relações sociais amplas e induz a uma atividade social e histórica, tanto de nossa relação, como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto nas ações educativas. Refletir sobre o ato pedagógico exige um compromisso social, político, ético, histórico e cultural do contexto, juntamente à vontade de transformar a realidade. A reflexão crítica deve ser libertadora, pois emancipa o sujeito das visões acríticas, das amarras do positivismo, da forma de coerção e de dominação. Nesse sentido, a BNC-Formação Continuada (BRA-

SIL, 2020a) vai na contramão da proposta de formação de professores que necessita ter a pretensão crítica e emancipatória do homem.

As competências específicas que compõem a matriz de competências profissionais, a partir dos três eixos (conhecimento, prática e engajamento), se desdobram em componentes específicos de cada eixo e deixam claro que, no mundo de hoje, não é possível criar verdades absolutas, pois elas são móveis e flexíveis. Assim, analisamos que a docência é entendida como uma função que se adapta conforme as necessidades momentâneas e não como uma profissão composta de valores e de princípios pedagógicos, com posicionamento crítico, intelectual e político. Desse modo, compreendemos a docência no sentido oposto, como uma prática problematizadora, investigativa que atua coletivamente na escola, com uma visão ética e política e com discursos pedagógicos críticos. Percebemos a atuação do docente como intelectual consciente, um ser social que intervém no mundo em que vive, o modifica, o transforma. Argumentamos, por conseguinte, a necessidade de um docente que faz uso do seu saber, de sua competência e de sua relação com a verdade nas lutas políticas e na busca contínua pela emancipação humana.

Nos termos da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015), o conceito de docência sobressai-se como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, que requer saberes e conhecimentos específicos, valores éticos e estéticos inerentes ao ensinar, em busca de diferentes e de diversas visões de mundo. Entretanto, na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 – BNC-Formação (BRASIL, 2019) e na Resolução CNE/CP Nº 1/2020 –BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a), a docência passa a ter a conotação de dar aulas no espaço de uma sala e em uma relação restrita professor-aluno. O Art. 6º, da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019), coloca a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e de cultura e não se remete ao intelectual, ao investigador, ao construtor de conhecimentos. Ainda se reporta à necessidade de acesso permanente a conhecimentos, a informações, à vivência e à atualização cultural, como um consumidor de conteúdos e de conhecimentos prontos e acabados.

O conceito de docência não se sustenta na problematização, ele se limita à atuação profissional pela aproximação do *modus operandi* profissional, como um técnico que aplica modelos prontos, que segue regras e normas instituídas por outros. Não há intenção de formar um intelectual crítico, emancipado, com perspectivas de transformação, de maneira que possa interpretar, criticar, analisar situações da realidade concreta. A proposta de docência está mais próxima de um trabalhador que exerce uma função de forma criativa, responsável, obediente e capaz de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos.

A BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020a) atendem, portanto, à agenda pós-moderna, neoliberal, e representam uma ideologia que legitima um conjunto de mudanças na sociedade brasileira atual. Usa de uma concepção que adota uma pluralidade de sujeitos fundamentados na relativização, impedindo-os de superar a individualização e o pragmatismo na sua ação pedagógica. A BNC-Formação eviden-

cia um curso com uma base pragmática e técnica, considerando políticas que pretendem submetê-lo cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo, aos efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente. A proposta do curso de formação de professores reforça todo o apelo conservador em relação à escola e à aprendizagem dos alunos, traz modelos de formação patrocinados e apoiados por corporações privadas. As filantropias privadas descrevem-se como uma rede global de empreendedores que trabalham para expandir as oportunidades educacionais, com a missão de ampliar os cursos de formação de professores, aumentando, aligeirando e acelerando o processo formativo docente, no sentido de atender à lógica capitalista (BALL, 2014). Tem como finalidade retirar das universidades a formação desses profissionais e mostrar que é possível treinar jovens para se tornarem docentes, em um período curto de dois ou três anos, com uma visão prática.

As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020a) trazem no seu conceito uma transformação no sistema de trabalho do professor, que indica a necessidade de habilidade profissional, a qual constitui o cerne dos saberes e dos conhecimentos oriundos do aprendizado na prática e na experiência. Embute, também, a necessidade de relativa qualificação para as tecnologias e sua utilização, e, mais ainda, um profissional diplomado e reconhecido pelas convenções coletivas da classe.

A Resolução sobre as DCN para a formação de professores (BRASIL, 2020a) se contrapõe à BNC proposta pela Anfope (BRZEZINSKI, 2018), que discute princípios configurados como uma diretriz orientadora dos cursos de formação de professores no Brasil. A proposta da Anfope respeita a autonomia das universidades, como um corpo de conhecimentos fundamentais, e não um currículo mínimo para as Licenciaturas. Os documentos da Anfope apontam para a construção de uma BNC que defende a construção histórica, alinhada às necessidades da escola, propondo eixos norteadores do percurso formativo e tomando a docência como base e referência na formação do professor.

A Anfope contribui para o reconhecimento social dos profissionais da educação, pautando a necessidade da construção coletiva de uma política nacional de formação e de valorização profissional. Nesse sentido, a BNC indicada pela entidade tem em vista as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos cursos de formação de professores: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo; compromisso social, político e ético do educador; gestão democrática; incorporação da formação continuada; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2018).

Assim entendida, a BNC para a formação de professores proposta pela Anfope deve tomar como parâmetro as Instituições de Ensino Superior formadoras alocadas em universidades, na modalidade presencial, e na articulação com os sistemas de ensino, bem como reestruturar os currículos de modo a possibilitar a formação de professores demarcada na concretude do cotidiano na escola. A Anfope (2021, p.8) baliza a luta “[...] pela defesa de po-

líticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social da profissão do magistério”.

Destacamos que a atividade docente é uma prática profissional articulada com um projeto de educação e de sociedade democrática e que atribui ao professor uma importante parcela de participação para a conquista da emancipação humana. A Anfope considera avanços significativos na proposta de formação de professores com a Resolução CNE/CP Nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e continua na luta pela construção de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos. Refuta a padronização curricular que visa a aumentar o controle sobre o que se ensina e como se ensina, limitando a autonomia docente e reduzindo a ação pedagógica a uma perspectiva utilitária e pragmática. Assim, a entidade luta pela revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, a qual descaracteriza o processo formativo dos professores de Educação Básica e, ao mesmo tempo, desqualifica os cursos de Licenciaturas. Além disso, traça estratégias de resistências propositivas e argumenta a necessidade de um amplo debate nacional para encaminhar mudanças na formação de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises realizadas neste texto, compreendemos que os pressupostos presentes na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada descaracterizam a formação docente, a qual vem sendo defendida historicamente pela Anfope, e que estavam presentes na Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Assim sendo, faz-se urgente uma ampla resistência por parte de todos os educadores à BNC-Formação e à BNC-Formação Continuada, pois elas reduzem a compreensão de docência, desmontam os cursos de Licenciaturas, retiram direitos conquistados historicamente do processo de formação de professores e trazem uma visão empresarial para a educação, entre outros fatores.

Pontuamos que não houve tempo suficiente para uma análise dos efeitos da Resolução CNE/CP Nº 2/2015; assim sendo, não houve considerações que justificassem a sua revogação e a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019. A revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 foi realizada de forma impositiva, negligenciando a autonomia universitária e a participação das entidades científicas do campo da Educação. Nessas condições, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 foi aprovada com o intuito de adequar a formação dos professores às concepções que advêm de um governo autoritário com interesses em políticas neoliberais e conservadoras e o interesse em controlar e regular o trabalho docente.

A proposta da BNC-Formação contida na Resolução CNE/CEP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e no Parecer CNE Nº 14, de 10 de julho de 2020 (BRASIL, 2020b), expressa e materializa um retrocesso de pelo menos 30 anos no campo da formação de professores. Essa proposta deu seus primeiros passos com a LDB (BRASIL, 1996), no final dos anos de 1990, consolidou-se com o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 e vem se concretizando

cada vez mais com o atual governo Bolsonaro. A principal característica, aqui analisada, é o conceito de competência que perpassa a concepção de formação de professores e seu alinhamento à BNCC-Educação Básica, impondo aos currículos das Licenciaturas uma visão restrita da ação e do trabalho docente. Fundamenta-se em uma posição tecnocrata e pragmática do agir docente e restringe sua autonomia, bem como a das instituições formadoras. A padronização curricular visa a aumentar o controle sobre o que se ensina nos cursos de formação de professores, impactando o trabalho do professor na escola e, conseqüentemente, a formação dos alunos.

Para cumprir o alinhamento BNCC-Educação Básica e BNC-Formação, minimiza-se a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e maximizam-se os conteúdos da Educação Básica; assim, dá-se importância a uma visão técnica e instrumental do ensino. Da mesma forma, nega-se a construção histórica do processo formativo docente quando se desconsidera tudo o que já foi conquistado pela categoria com muita luta, recupera-se a noção de competência nos percursos formativos e a de adaptação a situações do trabalho produtivo e pragmático.

Com isso tudo, aprofundam a perspectiva de um professor como um prático, aplicador de conteúdos da BNCC-Educação Básica, responsável pela sua autoformação, orientado pelas competências. Os cursos de formação de professores passam a ser regidos, padronizados e avaliados, com a premissa de punir ou premiar as escolas e seus gestores conforme o resultado dos exames nacionais e internacionais de avaliação da educação no Brasil. Entretanto, clamamos por uma educação de qualidade, que se volte à formação de sujeitos autônomos e humanizados, associada ao trabalho docente balizado na sólida formação teórica, com rigorosidade nos métodos, na pesquisa e no respeito aos saberes do educando. Almejamos um trabalho ético com identidade cultural e histórica, que reconheça os limites e as possibilidades do cotidiano no qual está inserido.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane Conceição Paiva; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Política de formação de professores: implicações ao campo de conhecimento da educação física. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 140-159, abr./jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202121>

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. **Anfope**, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope: 1 a 5 de fevereiro de 2021. “Políticas de Formação Inicial e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. **Anfope**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2jan. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, [2002]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução 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. Brasília: Ministério da Edu-

A BNC-Formação: o projeto de formação por competência...

cação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

**BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_%20versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Versão Preliminar. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução 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). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer Nº 14, de 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2020b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jan. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas de formação do magistério:** ANFOPE em movimento. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, Maringá, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.42.10>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In:* AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

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. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

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**, Seropédica, v.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI:<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI:<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.010>

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020. DOI:<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1997.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. *In*: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 31-62.