

## BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): QUE CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA?

**Andressa Grazielle Brandt<sup>1</sup>**

Instituto Federal Catarinense – IFC, Santa Catarina, Brasil.

**Márcia de Souza Hobold<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

### RESUMO

Este artigo visa problematizar os desafios e retrocessos postos para o Curso de Pedagogia no Brasil a partir da Resolução CNE/CP 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 (BNC-Formação). O aporte teórico está fundamentado em autores como: Ramos(2001), Durli e Scheibe (2009), Frigotto (2011), Shiroma e Evangelista (2011), Hypolito(2015), Triches (2016), Ferreti e Silva (2017), Sacristán(2017), Evangelista, Fiera, Tilton (2019), Hobold (2020), Hobold e Farias (2020), Brandt, Hobold e Farias (2021), Simionato e Hobold (2021), entre outros. Os resultados encontrados indicam a concepção de formação de professores das DCNCPe (2006) está ancorada na docência e em uma concepção sócio-histórica e que BNC\_Formação (2019) apresenta uma concepção de formação produtivista, ou seja, tecnocrática e fragmentada.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Currículo; Formação de Professores; BNCC; BNC-Formação.

## COMMON NATIONAL BASIS FOR TRAINING BASIC EDUCATION TEACHERS (BNC-FORMAÇÃO): WHAT CONCEPTION OF TEACHER TRAINING FOR THE PEDAGOGY COURSE?

### ABSTRACT

This article aims to problematize the challenges and setbacks posed to the Pedagogy Course in Brazil from Resolution CNE/CP nº 2, of December 20, 2019, which defines the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and establishes the National Common Base for

<sup>1</sup> Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>.

E-mail: [andressa.brandt@ifc.edu.br](mailto:andressa.brandt@ifc.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>.

E-mail: [marcia.hobold@ufsc.br](mailto:marcia.hobold@ufsc.br) Doutora em Educação

Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Training). The theoretical contribution is based on authors such as: Ramos(2001), Durlí and Scheibe (2009), Frigotto (2011), Shiroma and Evangelista (2011), Hypolito (2015), Triches (2016), Ferreti e Silva (2017), Sacristán (2017), Evangelista, Fiera, Tilton (2019), Hobold (2020), Hobold e Farias (2020), Brandt, Hobold e Farias (2021), Simionato and Hobold (2021), among others. The results found indicate that the DCNCPe (2006) conception of teacher training is anchored in teaching and a socio-historical conception and that BNC\_Formação(2019) presents a productivist conception of formation, that is, technocratic and fragmented.

**Keywords:** Pedagogy Course; Curriculum; Teacher training; BNCC; BNC-Training.

## **BASE NACIONAL COMÚN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): ¿QUÉ CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL CURSO DE PEDAGOGÍA?**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo problematizar los desafíos y retrocesos planteados al Curso de Pedagogía en Brasil a partir de la Resolución CNE/CP nº 2, de 20 de diciembre de 2019, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y establece el Marco Nacional Común Base para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación) El aporte teórico se basa en autores como: Ramos(2001), Durlí y Scheibe (2009), Frigotto (2011), Shiroma y Evangelista (2011), Hypolito (2015), Triches (2016), Ferreti e Silva (2017), Sacristán (2017), Evangelista, Fiera, Tilton (2019), Hobold (2020), Hobold e Farias (2020), Brandt, Hobold e Farias (2021), Simionato y Hobold (2021), entre otros. Los resultados encontrados indican que la concepción de formación docente de la DCNCPe(2006) está anclada en la enseñanza y en una concepción sociohistórica y que BNC\_Formação(2019) presenta una concepción productivista de la formación, o sea, tecnocrática y fragmentada.

**Palabras clave:** Curso de Pedagogía; Plan de estudios; Formación de profesores; BNCC; BNC-Formación.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A reforma curricular contemporânea recoloca o tema da formação de professores na visibilidade pública e acadêmica e, conseqüentemente, a formação inicial de professores e o currículo do curso de Pedagogia é colocado no centro do debate. Em suma, sabe-se que embora a constituição histórica do Curso de Pedagogia seja marcada por intensos debates e polêmicas, as definições trazidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, ainda que não tenham dirimido todos os dissensos, acolheram anseios expressivos do movimento dos educadores progressistas.

Para Sacristán (2017), o currículo, ou seja, os conhecimentos e os conteúdos, elencados para as propostas das políticas curriculares de um país precisam ser analisados, problematizados e discutidos pela sociedade de forma democrática e não impositiva pelos agentes do mercado externo. Ou seja, para o mesmo autor (2017) faz-se de suma importância haver uma apreensão das políticas educativas e do sistema de formação dos professores, para compreender que valor este currículo tem

para os estudantes e futuros professores em uma sociedade que denominamos da informação e que se apresenta tão fluída e volátil.

Desse modo, as análises que originaram esse artigo têm como objetivo problematizar os desafios e retrocessos postos para o curso de Pedagogia no Brasil a partir da Resolução CNE/CP 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 (BNC-Formação).

Nessa perspectiva, corrobora-se com Simionato e Hobold (2021), ao afirmarem que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a instituição da BNC-Formação alinhada à BNCC é resultado da emergência atribuída à definição do papel do professor de acordo com o modelo imposto pelo mercado para a sustentação de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital.

É com base nessa premissa que se problematiza a BNC-Formação, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que atinge frontalmente a Resolução CNE/CP nº 1/2006 referente ao Curso de Pedagogia, em virtude de seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva, a reflexão assume, como preocupação central, o seguinte questionamento: quais são os principais desafios e retrocessos para a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, impostos por meio da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)?

Sabe-se que a Resolução CNE/CP 01/2006 está vigente para o curso de Pedagogia, contudo, a Resolução CNE/CP 02/2019 trouxe proposições de alteração na formação dos cursos de Pedagogia, o que gerou confusão, discussões e análises sobre as intencionalidades de alteração da Resolução do curso de Pedagogia.

Acredita-se que a intenção de alteração da normativa do curso de Pedagogia pelo CNE, não seguiu adiante, mesmo tendo sido constituída uma comissão para a revisão da referida resolução, tendo em vista um “levante” dos professores formadores, estudantes, entidades, associações de pesquisa e de militância que há décadas realizam estudos sobre a formação em Pedagogia. A reunião realizada em 10 de fevereiro de 2020, pelos membros do CNE e algumas entidades e associações

convidadas, mostrou, por meio de *slides*, uma prévia do que se pretendia em relação a reformulação de concepção da formação em Pedagogia.

Neste sentido, compreende-se que toda vez que uma nova proposta educativa e curricular está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura, às vezes como uma imposição, como uma promessa para iludir a sociedade por meio de uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor que a proposta curricular anterior, com um modo de fazer mais eficiente, com melhores resultados, com soluções para os desafios da formação de professores e, conseqüentemente, para a educação do país. (KRAMER, 1997).

Assim sendo, o artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente apresenta-se algumas análises acerca dos desafios para a formação de professores. Em seguida, são realizadas reflexões com base teóricas para que haja a compreensão acerca da concepção de formação de professores presente nas DCNCPe (2006) e na BNC\_Formação (2019). Nas considerações finais, buscou-se apresentar os principais desafios e retrocessos impostos ao currículo do curso de Pedagogia por meio da implementação da reforma curricular recentemente imposta no país.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Compreende-se que nos processos de produção das políticas educacionais há uma arena de interesses, os quais estão presentes no contexto onde a política é produzida, implementada e, conseqüentemente, que haja efeitos e estratégias para a sua efetivação e avaliação. Por isso, para a análise do processo de produção das políticas, faz de suma importância as convergências os eixos gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores que são norteadores das reformas. Em consonância com essa afirmação, “as sucessivas políticas educacionais brasileiras são, regra geral, uma aplicação em contexto local de políticas globais, muitas vezes descontextualizadas”. (HYPOLITO, 2015, p. 518).

Afirma-se que, por meio do ato de constituição da concepção de professores presente nas DCNCLPe (BRASIL, 2006), houve uma correlação de forças entre distintas propostas. Segundo Durli e Scheibe (2009), há um estreito vínculo entre a formação dos profissionais da educação e a regulação social do país, o que ocasionou um embate entre diferentes concepções de formação no período reformista, no qual as DCNCLPe (BRASIL, 2006) representam a formação, a partir da docência, do

professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), bem como do pedagogo, que atua na gestão e em espaços não escolares, fomentando as discussões do campo da produção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Referente à formação do licenciado em Pedagogia, conforme o art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), o CLPe é destinado à formação de professores para a Educação Infantil e os AIEF; de profissionais para a gestão educacional e atuação em espaços escolares e não escolares; de professores que atuarão no Curso Normal de nível médio; e, de profissionais para as demais atividades do campo educacional.

Sabe-se que após uma década de DCNCLPe (BRASIL, 2006) vários estudos acadêmicos estão sendo publicados para expressar o descontentamento com a formação polivalente (PIMENTA et al., 2017) e voltada para os interesses do mercado de trabalho, influenciada por agente multilaterais (TRICHES, 2016), cuja ingerência pode ser observada nas reformulações dos PPCs de LPe e nas práticas pedagógicas vivenciadas por professores e estudantes nesse curso.

Desta forma, corrobora-se com Brandt, Hobold e Farias (2021), ao expressarem que a configuração curricular das DCNCLPe (BRASIL, 2006) foi fruto de intensos debates e negociações entre as entidades do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação e os intelectuais, os quais apresentavam concepções distintas para a formação do licenciado em Pedagogia.

Em suma, além das ambiguidades apresentadas nas DCNCLPe (BRASIL, 2006), destaca-se que seus elementos romperam com a formação no bacharelado e em habilitações técnicas específicas, ou seja, “propiciaram um desenho curricular fundamentado em uma concepção de formação de professores sócio-histórica, ainda que tensionado pela racionalidade técnica que representa a lógica neoliberal”. (BRANDT; HOBOLD; FARIAS, 2021, p. 57).

No seu art. 3º, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece como fundamental para a formação desse profissional: o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania (inciso I); a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional (inciso II); a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (inciso III).

No Brasil, o caráter polivalente e generalista do CLPe e as questões relacionadas a sua identidade, campo de atuação do egresso, conteúdos e formação, bem como os problemas referentes ao seu campo de conhecimento, natureza e finalidade, compõem um campo particular para a pesquisa.

Após os embates políticos, econômicos e epistemológicos que ocorreram nos anos de formulação das DCNCLPe (BRASIL, 2006), o Conselho Nacional de Educação(CNE) buscou formar um consenso entre as entidades, intelectuais e a comissão de formulação das diretrizes, no entanto as pesquisas acadêmicas sobre os dez anos de implantação das DCNCLPe constataam, em suas análises sobre os PPCs dos CLPe, os quais foram reformulados, uma indefinição em relação ao perfil profissional do egresso desse curso, ou seja, não há concordância sobre a identidade do licenciado em Pedagogia

Conforme a Resolução das DCNCLPe (2006) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, não há determinação preliminar de disciplinas obrigatórias, pois somente são definidas temáticas para a organização curricular conforme os núcleos de estudo. Em relação a estrutura curricular, o artigo 6º estabelece a necessidade de ser respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituindo-se dos três núcleos de formação, a saber: i) um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas; ii) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atenda diferentes demandas sociais; e, iii) um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Desta forma, o que se evidencia é que a composição do desenho curricular dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia será constituído conforme e autonomia das IES, pois sua constituição está fundamentada em temáticas de formação e não em disciplinas previamente estabelecidas.

O CLPe tem seu currículo organizado em torno desses três núcleos fundantes i) um núcleo de estudos básicos; ii) um núcleo de aprofundamento e diversificação; e, iii) um núcleo de estudos integradores, cuja base está ancorada na docência e em

uma concepção sócio-histórica defendida por entidades educacionais como a Anfope, que vai permear todo o currículo e a carga horária mínima, estipulada em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas em 2.800 horas de atividades formativas; 300 horas de estágio supervisionado no decorrer do curso; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, havendo uma ampliação da sua carga horária.

Percebe-se, por meio das análises que as DCNCPe (BRASIL, 2006), tem uma perspectiva da formação sócio-histórica dos educadores, a qual situa a formação no campo das suas lutas históricas, no entendimento de que os princípios da BCN unificam a luta contra a degradação da profissão do educador. A formação sócio-histórica e a BCN, proposta inicialmente pelos educadores da Anfope em 1980, é uma das proposições que criam condições para a formação dos educadores a partir do debate coletivo e do que vem sendo produzido no contexto das escolas e IES.

Em contrapartida, Triches (2016), afirma que nas DCNCPe (2006), entre outros aspectos ao alargamento das funções docentes, à epistemologia da prática predominante na proposta, que induz a formação para um caráter instrumental, pragmático, multifuncional e superficial. A pesquisadora sinaliza para a redução do sentido da pesquisa e produção de conhecimento na formação do professor, também com abordagem utilitarista e à formação aligeirada e mercantilista, questões essas que é possível perceber por meio de uma leitura e identificação do uso das palavras no documento.

Neste sentido, é possível afirmar que já havia nas DCNCPe (2006) uma proposição de concepção de formação de professores que veio de forma mais acirrada e empobrecida na BNC\_Formação (BRASIL, 2019). Assim, para pensarmos sobre a política da educação brasileira e sua concepção na primeira década do século XXI, citamos a crítica feita por Frigotto (2011): o que se busca com uma concepção mercantil de educação é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado.

Convergindo com a crítica feita por Frigotto (2011), Triches (2016) e Hobold (2020), quando afirmam que as atuais reformas na formação docente estão em consonância com as demandas do capital, tendo em vista a exigência por um profissional dinâmico, polivalente e flexível expressa nas finalidades de formação das atuais diretrizes de formação de professores (BRASIL, 2015). Ora, a formação

profissional do pedagogo continua um processo desafiador para os profissionais que atuam na formação inicial desses docentes, gestores e coordenadores pedagógicos.

O CPe é uma licenciatura desafiada pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo, nessa relação, o trabalho de gestão pedagógica, que envolve na sua formação a intersecção entre as funções do professor, do pesquisador e da coordenação pedagógica e administrativa.

Na proposta curricular permaneceu a essência dos modelos anteriores, ou seja, aquela apresentada anteriormente pelo curso, planejada através de conteúdos disciplinares e de uma formação reducionista do papel do professor pedagogo. Portanto, o seu caráter generalista é reflexo de fortes reivindicações por parte das entidades envolvidas no processo de discussão e formulação das DCNCLPe (2006). E, podemos afirmar que seria uma problemática a questão de uma formação mais generalista, diante de um contexto social que requer amplas análises, compreensões e conhecimentos?

Nesse sentido, o debate sobre a Pedagogia, o pedagogo e o CPe permanecem como temas de grande relevância no atual contexto educacional brasileiro (CRUZ; AROSA, 2014). Em consonância, para uma análise e leitura mais profunda da política curricular para formação de professores no Brasil apresenta-se a análise de conteúdo do documento BNC\_Formação (BRASIL, 2019).

Neste sentido, em que contexto a BNC\_Formação foi construída? No contexto da Reforma do Ensino Médio e “Novo Ensino Médio”, BNCC (BRASIL, 2018, 2019) e Future-se, a da Política Nacional de Formação de professores apresentada por Maria Helena Guimarães em outubro de 2017, seja no contexto político que permitiu seu surgimento configurou-se, ao mesmo tempo, como o que não lhe conferiu forças para se sustentar. Tal contexto caracterizou-se pela adesão do governo Lula e, posteriormente, do governo Dilma, como já havia ocorrido com o governo FHC, ao Neoliberalismo da Terceira Via, mas, como referido no decorrer da exposição, por caminhos diferenciados.

No governo Lula pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional. Tal perspectiva



facilitou e, até mesmo, incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico.

Essa postura fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país, de modo, digamos, relativamente contido. (FERRETI; SILVA, 2017).

Nesta ótica, de acordo com Silva e Possamai (2020), no cenário político em que as políticas curriculares para o Ensino Superior estão sendo gestadas no contexto brasileiro, estão os ataques a direitos sociais, como o crescimento exponencial das Redes Privadas de Educação Superior, o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, as Reformas Trabalhista, Previdenciária e do Ensino Médio e, com eles, o panorama adequado para impor uma reforma no Ensino Superior, o seja, o Future-se.

Desta forma, questiona-se: não possuem nossos professores formação suficiente e autonomia para a definição de seus currículos e das políticas de currículo desse país? Quem escreveu a proposta BNC\_Formação (BRASIL, 2019) e qual é o discurso que a fundamenta? Evangelista, Fiera, Tilton (2019), aferiram que essa proposta foi escrita por membros do CNE que tem uma estreita relação com a esfera privada que é sustentada por autores com vínculos institucionais da Comissão Bicameral, os quais estão e têm ideais ligados ao movimento empresarial, com as organizações do mercado privado das escolas superiores. Os referidos autores (2019) afirmam que 19(dezenove) Aparelhos Privados de Hegemonia estão presentes na Comissão do CNE, dos quais, seis são associações representativas dos interesses das escolas privadas, ou seja, tem um perfil composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação.

De acordo com Frigotto (2011), um discurso recorrente neste mecanismo, talvez o mais proclamado pela mídia, notadamente pelas revistas semanais, é

justamente o de se atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e as demais licenciaturas se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar”.

A pressão do mercado para uma pedagogia dos resultados se materializa nas DCNS para a formação de professores (BRASIL,2015), onde uma carga horária substancial é dedicada a formação prática dos futuros professores, deixando aflorar o caráter técnico na formação de professores.

Em relação a esse discurso que está imposto, mesmo que de forma velada, o professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados, por jargões empobrecedores apesar da aura positiva, professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado, adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórico e socialmente produzido.

Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com conseqüências degradantes para sua carreira. Proliferam os para-professores, convocados a assumir funções as mais variadas no espaço escolar: voluntários, amigos da escola, monitores, tutores, oficinairos, auxiliares, estagiários, entre outros, agregando-se recentemente o professor notório saber (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Não resta dúvida que o projeto de formação docente constante nos documentos é o proposto pelos organismos multilaterais, dos bancos internacionais que são fortemente representados no Brasil pelos agentes do Todos pela Educação e demais organizações Sociais (OS) como bem denunciado anteriormente por Evangelista, Fiera, Tilton (2019).

Neste sentido, o que está proposta nesta agenda neoliberal é uma educação como mercadoria, que reverbera em uma formação de professores com uma concepção tecnicista e reprodutora, onde os pais/responsáveis e familiares são os clientes e o professore um mero ser instrumental e tarefeiro.

A proposta de formação desintelectualizada intenciona usurpar do professor a compreensão dos aspectos políticos e filosóficos da Educação, da historicidade do

conhecimento e da ação educativa como um ato genuinamente político tendo como horizonte a docilização do professor e de sua ação educativa. O antagonismo proposto pelos termos curso e treinamento, bem como teoria e prática, evidenciam um projeto bastante estreito de adestramento, não de formação de professores. Em suma, pelo exposto acerca dos documentos nacionais e internacionais, leituras e análises sobre o proposto para a formação de professores, verifica-se que as políticas dirigidas aos docentes têm em vista inculcar a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.127).

Para compreender-se a lógica imposta nesses documentos, traz-se para o diálogo e análises Shiroma e Evangelista (2011, p,142), que afirmam que a imposição da lógica da *accountability* e a comparação de resultados é para premiar quem fez mais com menos pode acarretar prejuízos irreversíveis à educação pública.

O desafio está em combater a política de maximização de resultados que se desenvolve à custa da minimização do humano uma vez que as próprias instituições encarregadas de produzir conhecimento crítico sobre as questões sociais encontram-se submetidas à mesma lógica da responsabilização e avaliação de resultados em que, cada vez mais, fazer mais, menos sentido faz. Ou seja, a busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim como é anunciado, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos organismos multilaterais, as OS e os bancos para a gestão da educação e o controle dos professores. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011).

Nesta premissa, assume-se que no contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura e análise diferenciada e crítica dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações de práticas diferentes (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005) e da formação proposta inicialmente pelo documento BNC- Formação, ou seja, desta política curricular imposta para os cursos de licenciatura do país.

## **ANÁLISES DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)**

Em relação à análise de conteúdo da BNC\_Formação (2019), infere-se que o documento faz parte da legislação educacional referente a formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil, e que a mesma possui trinta artigos, organizados

em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica (BRASIL, 2017, 2018).

Destaca-se que infelizmente, em mais de um momento é ressaltada a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC, como expresso no documento BNCC BRASIL, 2018), competência é definida como: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8).

A Resolução acerca da BNC\_Formação (2019), trata exclusivamente da formação inicial de professores e na nova diretriz a formação inicial de professores deixa de estar organizada por três núcleos (de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação; de estudos integradores) e passa a ter sua organização a partir de três dimensões, quais sejam: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. E, em cada uma dessas dimensões, estão estruturadas a partir de competências específicas e para cada uma das competências específicas são listadas habilidades, o que remete ao primeiro marco legal acerca da formação de professores no Brasil, ao modelo de formação 3+ 1, ou seja, a concepção tecnocrática e fragmentada de formação. Neste sentido, evidencia-se que esta é uma mudança em relação as DCNCPBRASIL, 2006), pois a BNC\_Formação (2019) está estruturada em dimensões, competências e habilidades alinhadas à BNCC da Educação Básica (2017, 2018).

Acerca do conceito de competência, segundo Ramos (2001), baseia-se em três matrizes, a saber: i) a condutivista ou behaviorista, com sua base teórica fundamentada em Skinner e Bloom, analisa e identifica as tarefas por meio de um olhar ocupacional, para a definição do currículo de formação; ii) a funcionalista que tem como base a matriz funcionalista de inspiração inglesa, consiste em estabelecer normas de competência profissional que caracterizam os resultados do trabalho, preocupa-se com os resultados e não com o processo, as funções e tarefas tornam-se o próprio resultado; e, iii) a construtivista, com base francesa, busca a construção

da competência com base nas tarefas o que está ao seu entorno e utiliza como categoria de análise, a cultura de base, conhecimento científico, técnico, organizativo, comportamento e aspectos relacionais, com foco nos atributos pessoais.

A seguir, para evidenciar as aproximações dos discursos a partir dos excertos mencionados anteriormente, procura-se demonstrar seus correlatos por meio dos documentos elegidos na análise, conforme:

**Quadro 1 – Conceito de formação de professores – DCNCPe(2006) e BNC\_Formação(2019)**

DCNCPe(2006)	BNC_Formação (2019)
A base está ancorada na docência e em uma concepção sócio-histórica defendida por entidades educacionais como a Anfope, que vai permear todo o currículo.	É ressaltada a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC definida pelos agentes de interesse privados como as OSs, BM e Todos pela Educação.
Uma concepção de formação generalista e polivalente do professor pedagogo.	Uma concepção de formação produtivista, ou seja, tecnocrática e fragmentada de formação alinhada a pedagogia das competências e habilidades profissionais.

**Fonte:** Elaboração pela(s) autor(as)

Desta forma, segundo Gonçalves, Mota e Anadon(2020) e Hobold e Farias (2020) , nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, evidencia-se um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), havendo um retrocesso para em relação a definição de competências para a construção dos currículos das licenciaturas, um silenciamento em relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional, ou seja, a BNC-Formação (BRASIL, 2019), é um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que desenha para um futuro próximo um crescente controle do ser e do fazer dos professores e da gestão escolar.

Este processo ocorrerá principalmente por meio do sistema de avaliação brasileiro que a cada dia se redesenha mais aos interesses neoliberais que prezam o controle, o individualismo por meio da concorrência entre professores, estudantes, escolas, sistemas de ensino e, principalmente, pelo incentivo a meritocracia por meio da pedagogia das competências. Neste aspecto, há uma nítida tendência assumida

nas atuais Diretrizes de padronizar o currículo para ter parâmetros para avaliar, assim o que está a luz da nova proposta curricular não é a qualificação da formação docente, mas a avaliação”. (GONÇALVES, MOTA e ANADON, 2020, p. 369).

Por meio da análise, também é possível dizer que há um dilaceramento da formação do(a) professor(a) pedagogo(a) que atuará na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão, pois as dimensões da formação inicial (I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional) induz a uma formação inicial fragmentada por meio de competência específicas e habilidades previamente definidas, ou seja a uma racionalidade técnica e instrumental, do aprender a aprender; do saber fazer com centralidade na prática, onde os professores e os estudantes se transformam em seres não pensantes, meros leitores e reprodutores de uma cartilha(apostila) única e pré-definida pela BNCC da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Nesta premissa, a política curricular para professores e gestores, nos moldes em implantação, tem por objetivo a desintelectualização do quadro do magistério para torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente, por fim o que se “pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 535).

Desta forma, tanto as políticas curriculares quanto a formação se movem e se conectam a partir da falta compartilhada: qualidade, a primeira na intenção de reversão de um quadro de baixo desempenho e fracasso e, a segunda, como parte desse baixo desempenho. (FRANGELLA, 2020, p. 385).

Portanto, segundo Frangella (2020), a primeira tarefa de responsabilidade direta da união será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (2017, 2018). 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 (2017, 2018).

Neste sentido, corrobora-se que “se trata de perceber políticas curriculares como negociações no jogo político como luta pela significação”. (FRANGELLA, 2020,

p. 392). Para a referida autora (2020), compete à União promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Neste sentido, por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC e, conseqüentemente, da BNC\_Formação requer o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área como CNE, Consed e Undime.

É importante ainda mencionar que o documento da BNC\_Formação aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, pois a formação destes profissionais tem sido realizada historicamente nos cursos de Pedagogia, o qual possui a DCNCPe (BRASIL, 2006) e que estabelecem que não deve haver habilitações para a formação do pedagogo, que possui a docência como base da formação.

No entanto, a BNC\_Formação, não menciona o curso de Pedagogia e faz referência à formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e ao curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois até a aprovação da BNC\_Formação não se utilizava estes termos para se referir à formação destes docentes. (GONÇALVES, MOTA e ANADON, 2020).

As análises evidenciam que a BNC\_Formação, não tem compromisso com uma sólida formação teórica do campo das ciências humanas, ou seja, uma formação humana integral, omnilateral, sócio-histórica e cultural, pois o interesse é formatar a classe trabalhadora para os interesses da burguesia em especial, de forma que atendam às exigências do mercado de trabalho e do neotecnicismo por meio de suas categorias responsabilização, meritocracia e privatização". (FREITAS, 2012, p. 383).

Dessa forma, pela análise consubstanciada evidencia-se, por meio desses silenciamentos, que o projeto é dificultar ou, até mesmo de acabar, com o acesso ao proletariado a todo o conhecimento culturalmente e historicamente construído.

Em relação, ao alinhamento, dos PPC dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a BNC\_Formação (BRASIL, 2019), há uma grande atenção por parte das entidades ANFOPE; ANPEd, ANPAE, ABdC, CEDES, FORUMDIR, ANDIFES,

COGRAD - Colégio de Pró-reitores de Graduação, professores e profissionais da educação em relação a concepção de formação para os futuros licenciados.

Neste sentido, Gonçalves, Mota e Anadon (2020), nos alertam ao inferirem que nesse momento no interior de cada instituição de Ensino Superior há instauradas “dúvidas e questionamentos acerca dos processos de formação de professores que apontam para o controle cada vez maior do trabalho dos docentes desse nível de educação” (p. 374).

Assim, compreende-se que a resistência é um caminho possível para que a BNC\_Formação não seja implantada e implementada nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior desse país.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das análises evidenciadas acerca dos desafios e retrocessos para a formação de professores da educação básica por meio da BNC\_Formação (BRASIL, 2019), não é prerrogativa aceitar o regresso a uma concepção de formação de professores que não valoriza a formação teórica dos profissionais da educação; que não considera a práxis formativa nos processos de formação inicial e continuada de professores; que não levou em consideração o conceito de base comum nacional construído pela ANFOPE, conceito este construído pelo movimento dos educadores em luta pela formação de professores desde a década de 70, e que agrega um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas, e na pedagogia, e contemplados nas DCNs 2015, aprovada pelo CNE e assumida pelas IES desde 2015, também porque secundariza as IES formadoras públicas dos processos de formação continuada e anuncia como pano de fundo para uma formação no Curso de Pedagogia um professor e gestor polivalente e fragmentado para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e para a gestão.

Em consequência, denuncia-se a grave questão da entrega da Universidade Pública, da gestão escolar e educacional das IES públicas desse país para as organizações sociais e fundações empresariais, em que está presente a ressignificação da ideia da qualidade da educação da década de 1990 e a ideia da permanência com qualidade dos anos 2000. Acerca dessa proposição, dialoga-se



com Shiroma, Garcia, Campos (2011), ao afirmarem que “a grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados da aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares” (p. 237).

Diante deste cenário é importante resistir, pois a privatização das Universidades Públicas, a parceria público-privada na Educação Básica e a instalação de um Estado mínimo são projetos que, infelizmente, estão em curso no Brasil.

Portanto, corrobora-se com Taffarel (2019) e Curado (2020), que agora é o momento da classe trabalhadora unir-se nos movimentos para juntos/as construirmos a luta pela autonomia universitária e escolar, a resistência, a luta pela não revogação e pela defesa implementação da Resolução 02/2015, que foi construída por mais de vinte entidades do campo da ciência, educação e centrais sindicais e construída em mais de dez anos de debates e formulações (DOURADO, 2015). Desse modo, considera-se que essa luta se dá por meio do engajamento das entidades educacionais que lutam por uma educação que tem por base a concepção sócio-histórica, por meio da análise e denúncia da agenda neoliberal para a área da educação; pela constituição de uma forte base intelectual e com produção teórica que debata para além da aparências o que estamos vivenciando no campo da formação de professores.

Assim, tem-se consciência dos limites históricos das análises evidenciadas neste artigo, pois pertencem a um dado momento da história, que tinha como foco específico as políticas curriculares para o CPe e a formação de professores. Portanto, essas políticas continuam em análise, trazendo para o debate as concepções de formação de professores presentes em cada um dos dois documentos analisados. Portanto, compreende-se que os conceitos e as análises apresentados não são definitivos e nem se esgotam neste texto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 22 de jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 22 de jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 10 de fev. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia**: mais mercado. Universidade à esquerda: jornal independente e socialista, [S. l.], 14 nov. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3f8GVrG>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 380-394, jul./dez. 2020. 382. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.380-394>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n°119, p.379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 235-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. **Revista Didática Sistemática**, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 57-72, (2020). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsist/article/view/11684>. Acesso em: 05 fev. 2022.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, nº.8, p.102-125, jan./abr./2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso em: 08 fev. 2022.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. A **pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. Ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Cardoso Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricometodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-466, 2005.

SHIROMA, Erneida OTo; MORAIS, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Cardoso Maria. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra**: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 174-197.

SILVA, Filomena L. G. R. DA; POSSAMAI, Tamiris. Programa Future-se: impactos sobre a autonomia das Instituições Federais de Ensino e sobre o direito à educação. **Roteiro**, v. 45, p. 1-20, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23778>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento** v.1, n.2, p. 600-607, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.