



Olhar de Professor
ISSN: 1518-5648
ISSN: 1984-0187
olhardeprofessor@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação

Pinheiro, Ana Paula; Fávero, Altair Alberto

Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação

Olhar de Professor, vol. 25, 2022

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470348067>

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20828.069>

Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação

Ana Paula Pinheiro
UNIDEAU, Brasil
anappmuffs@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20828.069>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470348067>

Altair Alberto Fávero
Universidad Autonoma del Estado de Mexico Facultad de
Ciencias: Toluca, Brasil
faverro@upf.br

Recepción: 22 Julio 2022
Aprobación: 09 Noviembre 2022

RESUMO:

O artigo traz olhares sobre os documentos legais, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Parecer da BNC-Formação, de 18 de setembro de 2019; Resolução do CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), que se constituem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura. Fez-se uso de objetivos exploratório-analíticos, pelos quais se propôs a analisar e descrever as características dos documentos estudados a partir de procedimentos de pesquisa documental e bibliográfica, amparada na abordagem qualitativa de natureza básica. Analisou-se sob a perspectiva da Pedagogia das Competências e do currículo tendo por base Sacristán (2011), Dourado (2016; 2017), entre outros autores que abordam a presença da matriz neoliberal nos documentos curriculares legais. Dialogou-se com a formação docente voltada para a formação humana trazida na Resolução nº 2/2015. Abordou-se, brevemente, o contexto em que se configuram a construção das diretrizes e as concepções pedagógicas que permeiam esta construção, ou reformulação curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, BNC-Formação, Pedagogia das Competências.

ABSTRACT:

The article takes a look at the legal documents, Resolution No. 2 of July 1, 2015. BNC-Formation Opinion of September 18, 2019, CNE/CP Resolution No. 02/2019 (BNC-Formation), which constitute National curriculum Guidelines for initial training at a higher level in undergraduate courses, exploratory-analytical objectives were used, in which it was proposed to analyze and describe the characteristics of the documents studied from documentary and bibliographic research procedures, supported by the qualitative approach of a basic nature. Analyzing the perspective of Pedagogy of Competencies, from the curriculum Sacristán (2011), Dourado (2016; 2017), among other authors who address the neoliberal matrix present in legal curriculum documents. Dialogue with teacher training focused on human training brought in Resolution No. 2/2015. It briefly addresses the context in which the construction of guidelines and the pedagogical concepts that permeate this construction, or curricular reformulation, are configured.

KEYWORDS: Teacher training, BNC-Training, Pedagogy of Competencies.

RESUMEN:

El artículo orienta la mirada a los documentos legales, Resolución N° 2 del 1 de julio de 2015. BNC-Formación Dictamen del 18 de septiembre de 2019, Resolución CNE/CP N° 02/2019 (BNC-Formación), que constituyen Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior en los cursos de Licenciatura. Para ello, se utilizaron objetivos exploratorio-analíticos, en los cuales se propuso analizar y describir las características de los documentos estudiados a partir de procedimientos de investigación documental y bibliográfica, apoyados en el enfoque cualitativo de carácter básico. Se hizo el análisis de la perspectiva de la Pedagogía de las Competencias desde el currículo, a partir de Sacristán (2011), Dourado (2016; 2017), entre otros autores que abordan la matriz neoliberal presente en los documentos curriculares legales. Se dialogó con la formación docente orientada en la formación humana planteado en la Resolución N° 2/2015. De igual forma, se abordó, brevemente, el contexto en el que se configura la construcción de lineamientos y los conceptos pedagógicos que permean esta construcción o reformulación curricular.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, BNC-Formación, Pedagogía de las Competencias.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa ampara-se na abordagem qualitativa de natureza básica com objetivos exploratório-analíticos, pois se propõe a analisar e descrever as características dos documentos estudados a partir de procedimentos de pesquisa documental e bibliográfica, lançando olhares aos documentos legais, como a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, e a Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que se trata da Base Nacional Comum de Formação – (BNC-Formação). Vislumbra responder a seguinte questão: Que concepção pedagógica, visão de sujeito, de mundo e de sociedade embasa a construção desses documentos legais, orientadores curriculares em âmbito nacional, voltados para formação docente? Parte-se do pressuposto de que as alterações curriculares propostas na BNC-Formação constituem-se em elementos de implementação de uma proposta advinda da lógica mercantil neoliberal, sendo assim, a perspectiva epistemológica que permeia o olhar e as reflexões deste estudo é a crítica. As premissas teóricas que ancoram o estudo configuram-se na questão do currículo como forma de amalgamar os sujeitos, no sentido de confundir os princípios a que se propõem, transvestindo as mudanças como garantias de qualidade.

O referencial teórico foi elencado a partir da vertente da teoria crítica, fornecendo suporte à formulação da questão problematizadora, escolhas metodológicas, análise dos resultados e conclusões. A problemática principal que embasa o estudo trata-se de: A partir da presença da perspectiva neoliberal, inserida na matriz curricular, por meio da Pedagogia das Competências, a qual inviabiliza processos formativos mais amplos. O que se altera com uma formação docente voltada às competências e habilidades?

Busca-se desvelar essa perspectiva neoliberal a partir da análise documental nas diretrizes da BNC-Formação, comparando com a Resolução nº 02 de 2015, a qual trazia vários princípios formativos, tendo, como base, a indissociabilidade entre a teoria e a prática a práxis, a formação humana e interdisciplinar, bem como o compromisso social e o reconhecimento da relevância do profissional da educação. (BRASIL, 2015).

Para embasar a arguição a essa problemática, tem-se, na pesquisa bibliográfica, a busca por conceitos teóricos que auxiliam as reflexões apresentadas. Para tanto, o estudo ancora-se em: Bernstein (2003), compreensão da polissemia do termo competência; Ramos (2011) e Sacristán (2011), Gomez (2011), para tratar da Pedagogia das Competências; Dourado (2016, 2017), Dourado; Siqueira (2019), para tratar sobre as políticas educacionais; Freire (2015), Masschelein; Simons (2014) Nussbaum (2014), sobre a formação docente; Freitas (2002) sobre a desprofissionalização; Felipe (2021), Moreira e Silva (2001), Silva e Alves Neto (2020), Fávero; Centenaro; Santos (2020), que tratam das influências da perspectiva neoliberal e sua inserção no contexto da educação.

A análise documental permeia o Parecer da terceira versão da BNC-Formação, de 18 de setembro de 2019, Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Res. CNE/CP nº 02, de outubro de 2020, Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015. Com isso, o objetivo deste estudo é compreender a visão de formação docente apresentada nos documentos legais, suas concepções de sujeito em formação e as tendências pedagógicas presentes na BNC – Formação, que configuram a influência da perspectiva neoliberal. Partindo da premissa de que a construção curricular é essencialmente política, sendo assim, o currículo formativo constitui-se um elemento de poder.

Assim posto, o artigo estrutura-se nas seguintes seções: O olhar sobre a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, apresentando seus principais pressupostos quanto à formação docente; O olhar sobre a terceira versão do parecer de 18 de setembro de 2019”, a qual culminou na Resolução nº 2, de dezembro de 2019, BNC-Formação e o Parecer nº 22, de 07 de novembro de 2019, na terceira seção; e a última “Entrecruzamento de olhares sobre o currículo”, apresentam-se as análises reflexivas sobre as duas Resoluções sobre a formação docente. Finaliza-se com as considerações finais a partir das reflexões suscitadas no artigo.

O OLHAR SOBRE A RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015

Inicia-se a seção apresentando o período histórico referido no texto. Há de se considerar que o período histórico vivido no país era de construção de políticas educacionais curriculares, no qual se vinha discutindo e debatendo propostas na busca de uma valorização profissional e da construção de uma base nacional que fosse comum. Isso corrobora com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014. (BRASIL, 2014). Um ano antes da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que se propôs a definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2015).

Conforme Silva e Alves Neto (2020), as plenárias para construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC iniciaram em 2014. Mesmo ano que ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), de 19 a 23 de novembro de 2014. Os fatos que se sucedem são o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que reuniu especialistas para compor os envolvidos na elaboração da Base, o que aconteceu entre 17 e 19 de junho de 2015, sendo que, a partir desse evento, foi composta a Comissão de especialistas para dar início ao processo de construção da BNCC.

O próximo episódio da construção da BNCC aconteceu em 16 de setembro de 2015, quando a 1ª versão foi disponibilizada. De 2 a 15 de dezembro de 2015, conforme Brasil (2020), houve uma mobilização das escolas brasileiras para a discussão do documento preliminar da BNCC. De acordo com Silva e Alves Neto (2020): “Em 13 de fevereiro de 2017, o Governo promulga a Lei nº 13.415 que consolida a proposta da Medida Provisória – MP, nº 746 de 2016.” Ademais, ocorreu a mudança dos responsáveis iniciais escolhidos para o trabalho com a BNCC. De acordo com Fávero, Centenaro e Santos (2020, p. 2): “A terceira versão da BNCC adotou como fio condutor a pedagogia das competências, defendidas pelos integrantes do Ministério da Educação entre 2016 e 2018.” Iniciou-se a imersão na Pedagogia das Competências.

O foco desta seção é direcionar os olhares para Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, e buscar, na sua narrativa, a concepção pedagógica de sujeito a ser formado e para qual contexto. A partir disso, analisou-se, no documento, a forte presença de princípios da base de uma formação humana: a proposta de uma formação teórica, sólida e interdisciplinar, seguindo pela consolidação da relação teoria e prática, por meio do trabalho de forma coletiva, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

Além disso, cabe destacar que a Resolução nº 02/2015 trazia a compreensão da ação educativa como um processo que é pedagógico e intencional, o qual envolve métodos, conhecimentos específicos e valores éticos, políticos, estéticos que perpassam pelo ensinar e aprender, trazendo também uma perspectiva embasada no diálogo como premissa para a construção das identidades socioculturais, para além da orientação para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2015, p. 02).

Outro ponto fundamental que a Resolução nº 02/2015 aborda é no que tange aos aspectos voltados aos direitos humanos, quando destaca, conforme Brasil (2015, p. 2): “Considerando que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro”. A Resolução traz a premissa do fortalecimento da democracia, da valorização do profissional do magistério, que são garantidos por meio dos direitos legais.

Nesse viés, é preciso considerar a relação entre a aplicação da lei, no contexto real, a partir dos sujeitos envolvidos e que fazem as leis tornarem-se ações. De acordo com Dourado (2017, p. 46), “apreender que as imbricações entre a realidade social dinâmica e os atores sociais são permeadas por categorias analíticas (teórico-conceituais) e procedimentos políticos (fins visados),” Com isso, compreende-se que a efetivação de uma lei depende das ações de seus sujeitos sociais, bem como existem outros fatores que podem afetar a efetivação ou não de uma lei. O referido autor afirma ainda que a “materialização [de uma Lei] se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, [...] os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas”. (DOURADO, 2017, p. 46).

A concepção pedagógica apresentada no texto da Resolução nº 02/2015 traz elementos de uma formação humana, voltada para a perspectiva dialética, reforçada com a presença de vários termos como: o coletivo, a interdisciplinaridade, a democracia, a práxis, os direitos humanos, o contexto social. A partir desses elementos, tem-se que a percepção formativa não busca apenas formar sujeitos competentes para um fazer específico, mas formar pessoas humanas capazes de construir um mundo melhor para todos.

Embora a Resolução nº 02/2015 ainda estivesse em fase de implementação legal nas instituições de ensino superior no Brasil, as mudanças curriculares advindas da BNCC também chegaram nesse nível de ensino, ou seja, de 2017 a 2018, alterou-se o currículo do ensino fundamental e ensino médio, dessa forma, mudando a Educação Básica obrigatória no país. Em 2019, tem-se alterações na legislação de formação dos professores para que a formação ficasse alinhada à proposta da Pedagogia das Competências, que é apresentada pela BNCC e reforçada na BNC-Formação. Com isso, esquece-se a Resolução 02/2015 e passa-se a ter uma base formativa a partir do que se deve ensinar ao nível que o curso de licenciatura destina. Deixa-se a perspectiva da formação do formador, para a preparação para ser o formador a partir do que se deve ensinar e o que se encontra descrito na BNCC.

O OLHAR SOBRE A RESOLUÇÃO Nº 2 DE 2019, BNC-FORMAÇÃO

A partir dos cenários vividos no recorte temporal de 2015 a 2020, a BNC-Formação surge de forma aligeirada, pois, em 2017, tem-se a BNCC para o Ensino Fundamental; em 2018, a BNCC para o Ensino Médio e, na sequência, em 2019, a BNC-Formação é aprovada sem que ocorresse um estudos e debates nas academias sobre a nova matriz curricular destinada à formação inicial de docentes no Brasil. Segundo Pinheiro e Agostini (2022, p. 30): “A proposta da Base Nacional Comum Formação destinada aos alunos das licenciaturas apresentou-se em três versões, das quais duas possuem livre acesso, sendo a segunda versão preliminar e a última versão a aprovada”.

As autoras também tratam da trajetória da BNC-Formação e deixam claro:

No entanto, antes da última versão ser aprovada, ela recebeu um parecer de 18 de setembro de 2019, o qual trouxe a descrição de vários argumentos [...] da necessidade de uma nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. (PINHEIRO; AGOSTINI, 2022, p. 30)

Interessante para as análises deste estudo é que, primeiro, foi necessária uma série de justificativas para alteração da Resolução 02/2015, pois, de fato, ela ainda se encontrava em processo de implementação nas instituições de ensino superior, quando surge uma nova Resolução para regular a Formação Docente no país.

Para começar a olhar para a Resolução nº 02 de 2019, midiatizada como BNC-Formação, é preciso observar a partir de algumas lentes e contextos históricos. Para tal, toma-se uma explicação a partir da lógica social³ (BERNSTEIN, 2003), sobre o termo competência, faz-se necessária e tem-se em Bernstein (2003, p. 78):

1. anúncio de uma democracia universal de aquisição. Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits; 2. que o sujeito é ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e prática. Aqui há diferenças, porém não déficits. 3. ênfase no sujeito capaz de se autorregular, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. 4. visão crítica, cética, das relações hierárquicas. Isto é continuação do ponto (3), pois, de acordo com algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto. As teorias sobre competência têm um tom emancipatório. [...] 5. mudança da perspectiva temporal para o tempo presente. O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro.

As cinco características que são trazidas por Bernstein (2003) fazem pensar sobre o efeito social do emprego de um termo, fornecendo a ilusão que se trata de algo extremamente benéfico, porém, há um idealismo no termo “competência”, ou seja, não se é competente em alguma coisa, mas com muito esforço poderá

ser, dependendo da autorregulação do sujeito, do seu esforço. Essa questão na área da Educação é perigosa, pois retira do poder público a sua responsabilidade de dever com as desigualdades de oportunidades e generalização da oferta de uma democracia universal de aquisição. Recai, assim, sobre o indivíduo buscar adquirir, desenvolver, construir suas competências, recaindo sobre o próprio indivíduo a culpa de seu fracasso ou sucesso. Todavia, as diversidades de oportunidades de cada sujeito não são consideradas. Portanto, as teorias sobre competências possuem, aparentemente, um caráter emancipatório, positivista, mas que desconsideram fatores humanos de uma sociedade complexa e desigual.

De acordo com as ciências cognitivas, o termo competência surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais. Ramos (2011) elucida o que os pesquisadores como Cabillaud *et al.* (1997) pensam sobre a inserção do imperativo da mobilização de competências que faria desta um modelo de qualificação mais adaptável ao sistema sociotécnico requerido pelo mercado econômico do século XXI.

Sendo assim, a qualificação é compreendida cada vez mais como uma construção dinâmica da sociedade que deve estar atrelada às três dimensões: social, conceitual e experimental e nunca isolada em uma delas. Depende, sobretudo, das condições objetivas e subjetivas dos sujeitos que fazem parte do processo. De acordo com Ramos (2011, p. 54):

A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social. O grau de complexidade em que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potenciação dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade. É por esse motivo que a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais.

Com isso, as competências individuais sozinhas não constituem objetos a serem analisados sem o contexto e a complexidade das relações sociais, da formação humana. Neste sentido, é importante trazer a reflexão realizada por Sacristán (2011, p. 8): “causa certa perplexidade a facilidade com que se põem em circulação linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconheceríamos de outra forma.” Destaca-se, conforme a compreensão aqui adotada que o termo competência não é algo novo discutido e apresentado no campo da Educação, mas surge com outra roupagem forjada por determinados interesses. De acordo com Sacristán (2011, p. 8), “a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma ou de outra, adotamos um ponto de vista”, é por meio da linguagem que se destacam determinados problemas e tomam-se determinadas atitudes, posicionamentos em determinadas situações e contextos.

A partir da década de 80 e com a globalização, surgiram demandas de um mercado econômico, que se torna o eixo das ações, o qual busca regularizar os demais aspectos da sociedade, dentre eles, a educação. Passava, assim, a girar em torno das competências necessárias para destinar ocupações ao mercado econômico. Tem-se ideias como flexibilização da produção e a reorganização das ocupações a partir das multifuncionalidades dos sujeitos que devem estar preparados e possuírem as características que o mercado necessita.

Os professores dos Institutos Federais⁴, que vêm realizando um debate significativo de análise da BNC-Formação, partem de discussões dos arquivos: da primeira versão da base formação e do terceiro parecer que traz um relatório minucioso que veio a ser a última versão aprovada e publicada em 20 de dezembro de 2019. Antecedentemente ao documento, no mês de setembro de 2019, divulgou-se a terceira versão do Parecer das Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Esse Parecer realizou uma revisão e atualização da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 02/2015, criando um documento único para todas as licenciaturas. O Parecer de 18 de setembro de 2019 apresenta um conjunto de justificativas para a instauração da BNC-Formação e traz elementos importantes que foram simplificados na versão publicada, sendo alguns bem direcionados às perspectivas de demandas e de justificativa de mercado e de comparações com outros países.

O terceiro Parecer que antecedeu a BNC-Formação apresentou dados como: Histórico das Políticas da formação e valorização do professor, indicadores de aprendizagem das crianças e uma correlação com a formação docente no Brasil, justificando os dados com cruzamento de dados das avaliações em larga escala no período de 2007 a 2017, abordando também os estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atrelando “a qualidade dos professores e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos” (BRASIL, 2019a, p. 7). No que se refere ao Brasil, o documento apresenta estudos de autores brasileiros para abordar a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, apontando os currículos formativos e trazendo pesquisas realizadas por Gatti et al (2019) O texto base do parecer de 18 de setembro de 2019 traz:

Quadro 1 - Argumentos que justificam a implantação da BNC-Formação

a) não se voltam para questões ligadas ao campo da prática profissional	b) não observam relações efetivas entre teoria e prática	c) têm uma característica fragmentária	d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral, totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente.
e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização	f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão.	g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos.	

Fonte: Extraído do Parecer de 18/09/2019, (BRASIL, 2019a, p. 7), terceira versão da proposta que culminou na BNC-Formação.

O documento segue com a apresentação de vários dados, percentuais que indicam a precariedade da Formação Docente no Brasil, traz dados da OCDE, do IBGE, do PISA. Ao trazer dados do IBGE, aponta para o fator que os/as alunos/as ingressam nas licenciaturas com deficiência do Ensino Básico, o documento também traz estudos do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) de 2018, dados de um estudo encaminhado pelo setor privado que, cada vez mais, adentra o campo da Educação. Embasando-se no

que é trazido na justificativa do quadro 1, que a formação docente até então possuía uma característica fragmentária, percebe-se a discursiva de que a nova proposta passa a largos passos dessa perspectiva, mas o que se considera é que, na Resolução nº 02 de julho de 2015 abria-se um leque de possibilidades para o trabalho interdisciplinar, ou seja, já fazia parte dos princípios da resolução que ainda não havia sido aplicada na sua íntegra, mas que, como toda política educacional, exige recursos financeiros que a respaldam.

O parecer traz também uma visão sobre os referenciais docentes que são apresentados em três dimensões, as quais são mantidas na Resolução nº 02/2019, sendo: a) do conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem (atrelado ao currículo vigente); c) e os conhecimentos pedagógicos sobre a relação entre docente e discente, bem como trata de processo de ensino e aprendizagem, trazendo, nessa dimensão, o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2019c) Percebe-se a presença forte do que os futuros docentes devem saber para poder ensinar e o alinhamento à BNCC. Mas, com relação à formação humana, filosófica, social, crítica e cultural da docência, bem como a identidade do docente pesquisador não aparecem com relevância. O foco é na formação do aluno a ser ensinado, esquecendo-se que o docente é um profissional em formação.

As análises do Parecer de 18 de setembro de 2019, antecedem o Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019, que foi homologado pela Portaria nº 2.167, publicada no Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2019, assim tem-se a 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), que se configura com a versão do terceiro parecer de 2019.

De acordo com Pinheiro e Agostini (2022, p. 31):

Um aspecto a destacar na análise deste documento é que se a BNCC traz dez competências gerais que devem ser trabalhadas com estudantes, bem como a BNC -Formação que também apresenta dez competências gerais a serem trabalhadas com os futuros docentes e as competências específicas, intituladas competências profissionais, as quais encontram-se em três grandes eixos, sendo: a) Conhecimento Profissional, b) Prática Profissional, c) Engajamento Profissional.

As autoras apresentam análise sobre o alinhamento entre a BNCC e a BNC-Formação, principal objetivo da Resolução nº 02/2019, bem como a configuração de todas as aprendizagens e conhecimentos serem organizados a partir de competências.

Freitas (2002, p. 148) traz o termo “desprofissionalização” e pode-se atrelar esse termo a proposta trazida na BNC-Formação de 2019, a qual tem, em seu parecer nº 18 e na versão final da Resolução CNE/CP nº 02/2019, a afirmação da valorização profissional como princípio, mas que se transfigura no contrário. A autora faz uso do termo desprofissionalização em suas análises, realizadas em 2002, mas se percebe, atualmente, na BNC-Formação (2019) a presença de uma mesma lógica trazida na década de noventa, só com toques de aperfeiçoamento e de certa forma vestida de “neo”.

Conforme Felipe (2021, p. 01), as duas diretrizes propostas para formação docente, a de 2002 e a de 2019, trazem três grandes pilares que apontam para a desprofissionalização, sendo que se considera, para este artigo, o principal: “competências como fio condutor do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões externamente estabelecidos” (FELIPE, 2021, 01). Com esse alinhamento que busca a padronização, tem-se o que legitima a presença da Pedagogia das Competências a serem desenvolvidas no contexto educativo brasileiro.

Para compreender um pouco sobre a origem dessa Pedagogia das Competências é importante entender que o conceito de competência relaciona-se com a ideia de conhecimento prático, voltada ao fazer, à aplicação imediata, ou rápida. O que no processo de formação humana em situações formativas não pode ser visualizado de forma imediata, sendo assim, a forma condutiva com que se apresenta a formação por competências retira toda complexidade da estrutura interna das competências que é apresentada aqui na visão de Gómez (2011, p. 84), quando realça o que seria competência como: “o conjunto de atributos mentais que sustentam a

capacidade e a vontade de ação dos sujeitos humanos nas diferentes situações e contextos, com uma forte orientação ética.”

Para melhor compreensão das interpretações apresentadas neste texto, faz-se necessário relatar quais são as prioridades educacionais da OCDE (2006), que são apresentadas no documento: Definição e Seleção de Competências: Fundações Teóricas e Conceptuais - DeSeCo. Elas são apresentadas no quadro a seguir, que enfoca as três competências fundamentais ou chaves.

Quadro 2: As prioridades educacionais da OCDE apresentadas por Gómez (2011)

Competência-chave 1	Competência-chave 2	Competência-chave 3
Competência para utilizar interativamente e de forma eficaz as ferramentas e instrumentos de todo o tipo, que a sociedade da informação requer, desde linguagens até conhecimentos (códigos, símbolos, textos, informação, conhecimento, plataformas tecnológicas...) para compreender e se localizar no território social, econômico, político, cultural, artístico e pessoal. Utilizar uma ferramenta de forma interativa e eficaz supõe não apenas a familiaridade e o domínio da mesma como também a compreensão de seu caráter instrumental e contingente a um contexto e a uma época e por sua vez entender que as ferramentas, as mediações, mudam a maneira como vemos e nos relacionamos com o mundo e a perspectiva a partir da qual o contemplamos. Os instrumentos e as mediações simbólicas compõem a cultura da humanidade, São construídos por nós e ao mesmo tempo nos constroem.	Competência para funcionar em grupos sociais cada vez mais complexos e heterogêneos, O foco está na interação com o outro, com os outros diferentes. Os seres humanos dependem sempre dos laços sociais que estabelecem com os demais, próximos ou distantes, por isso, é preciso saber e querer conviver e atuar em diferentes grupos humanos com maior ou menor grau de heterogeneidade. Isso implica se relacionar bem com os demais, saber e querer compreender e cooperar, bem como capacidade e vontade para resolver com empatia e de forma pacífica e democrática os inevitáveis conflitos da vida social.	Competência para agir de forma autônoma . O que significa tanto o desenvolvimento da própria identidade pessoal, quanto o exercício de autonomia relativa e com critérios próprios no momento de interpretar, decidir, escolher e atuar em cada contexto. Essa complexa competência requer: capacidade e vontade para defender e afirmar os próprios interesses e direitos, assumir as responsabilidades derivadas da liberdade e compreender as possibilidades e limites das próprias atividades; e capacidade e vontade para formar e desenvolver os próprios projetos de vida que incluem o âmbito pessoal, social e profissional.

Fonte: Organizado a partir Gómez (2011, p. 91-92), o qual apresenta as prioridades educacionais da OCDE (2006).

A Pedagogia das Competências longe de ser uma proposta ingênua, almeja induzir, na reforma curricular, as mudanças do ser e agir dos sujeitos. Tem-se que o currículo escolar constitui as mais variadas formas de relações subjetivas de poder. Com isso, é importante ter em mente que o currículo escolar vem sendo debatido ao longo dos anos da existência da escola, sendo inegável a sua importância e significância para a formação dos sujeitos que passam pela Educação Básica. Além disso, a discussão sobre currículo também perpassa pelos bancos acadêmicos, porquanto a formação para docência é pensada a partir das áreas de conhecimento que são trabalhadas na Educação Básica e, a partir de agora, com a BNC-Formação, considerando competências e habilidades.

Freire (1996) traz que a ideologia fatalista é imobilizante e anima o discurso neoliberal, o qual se encontra presente em vários contextos educacionais e faz parte do discurso de garantia da qualidade. Esse discurso, com ares de pós-modernidade, insiste em tentar convencer que nada se pode fazer contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: a de adaptar o educando a essa realidade que não pode ser mudada, na qual se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando à sua sobrevivência.

A BNC-Formação surge como prescrição de competências a serem desenvolvidas nos futuros professores e tem, como foco principal, a garantia de que a BNCC será aplicada na educação básica. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 22/2019, “os professores devem desenvolver competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (BRASIL, 2019b, p.1). Na mesma direção, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a letra da lei da LDB 1996, na inserção do parágrafo 8, no Artigo 62, o qual dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, (BRASIL, 2019c, p. 2), ou seja, tudo passa a ser a partir do que a BNCC prescreve para ser trabalhado.

Percebe-se que todas essas reformas curriculares, que se iniciaram com um viés voltado para formação humanizadora em 2014, recebem outros direcionamentos que são voltados para uma lógica da formação por competências, acentuando-se em 2016, pelo contexto político vivido no país. Também se vislumbra que, de 2017 a 2019, ocorreu, a toque de caixa, toda reformulação curricular da educação básica e da formação docente, discussões de longa data acabam por culminar na implementação da Pedagogia das competências abrangendo a educação brasileira como um todo.

ENTRECRUZANDO OS OLHARES COM O CURRÍCULO

A falácia discursiva ancorada no termo competência com garantia de qualidade na educação vem adentrando de forma paulatina e subjetiva no contexto educacional. Sabe-se que o currículo constitui elemento de poder e induz concepções e procedimentos de formação. Muito embora, compreende-se que a materialização do currículo perpassa pelas ações dos sujeitos que fazem parte das práticas reais, bem como das leituras, interpretações que estes fazem dos enunciados propostos, sabe-se que as práticas discursivas são virulentas e só por meio de uma formação crítica, sólida, embasada na práxis e no pensamento reflexivo é que se pode contra-argumentar ao que se considera inviável à sua realidade. Segundo Moreira e Silva (2001, p. 8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Assim, Moreira e Silva (2001) apontam o currículo como um terreno de produção e de política cultural, no qual se configuram matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação, transgressão, de

contradição, mas também de aceitação e de passividade. Os referidos autores também explicam que não existe uma visão única de currículo, “na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo.” E complementam: “que a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta, no qual se enfrentam diferentes e conflitantes concepções da vida social.” (MOREIRA E SILVA (2001, p. 27)

Sendo assim, é correto que ambos os currículos devem estar interligados (Educação Básica e Formação docente), pois uma boa formação docente no Ensino Superior colabora para uma boa Educação Básica aos jovens estudantes. Contudo, fundamentar a formação do docente somente nos aspectos de interligação entre o que se deve ensinar, e como ensinar, é um equívoco formativo. O futuro docente não é apenas um desenvolvedor de competências nos estudantes. Arroyo (2007, p. 17) traz postulações de que “durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica.” Ou seja, as mudanças já eram pensadas a partir de uma perspectiva humanizadora de currículo. Havia um clima de construção e ressignificação curricular que caminhava para um desvelar de novas perspectivas para Educação Básica, inclusive, com a proposta de uma Base, mas com viés diferente do que se configurou no final de 2017 com a BNCC e, em 2019/2020, com a BNC-Formação.

As alterações advindas da BNCC interferem na formação docente que ocorre nas universidades, nos cursos de licenciaturas e na formação continuada de professores/as em serviço. O currículo delinea relações de poder, que se expressam nas estratégias metodológicas utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem, isto é, uma formação humanista pautará sobre viés participativo, de colaboração entre os sujeitos e de seus processos, nos quais o fim não é o propósito a ser alcançado (suposta competência), mas a compreensão de que sempre é possível aprender. Ademais, uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades tem função específica e acaba desconsiderando o processo, porque foca no fim em si mesma, ou seja, o desenvolvimento ou não de uma competência.

O termo competência ganhou um novo significado a partir do entendimento do mercado, dos aspectos psicológicos, no sentido de que está a serviço do mercado, tornando-se o eixo de todos os processos. A partir da década de 80, configuram-se novas especificidades ao mundo do trabalho, como a flexibilização da produção, a reorganização das ocupações a partir das ideias de multifuncionalidades e a polivalência, devendo serem características dos trabalhadores para o novo mercado. (RAMOS, 2011).

O desenvolvimento de competências práticas nos trabalhadores, atrelado à flexibilização das regras de acesso e permanência no mercado de trabalho constituem o novo conceito de competência, no qual o sujeito deve ser empreendedor de si mesmo. Entram então no campo formativo as questões de que a capacidade potencial do trabalhador no sentido de poder fazer sobrepõe-se a uma formação real voltada para a sua subjetividade, pensamento crítico mais amplo, pois deve formar-se voltado às necessidades do mercado de trabalho. Nessa perspectiva formativa, deixa-se de lado, segundo Ramos (2011, p. 39), “qualificação humana como processo através do qual as subjetividades individuais e coletivas se enriquecem, apropriando-se das forças sociais existentes e dos conflitos, estimuladas pela busca de superação de desigualdades exigidas pelas necessidades históricas de desenvolvimento.”

Ramos (2011) traz a qualificação como relação social, atentando para outro viés do termo, o qual ela apresenta em propósitos que diferem do que a Pedagogia das Competências busca qualificar.

Quadro 3: Propósitos para o debate sobre uma qualificação como relação social

Propósito 1	Reordenar, conceitualmente, a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
Propósito 2	Institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
Propósito 3	Formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul).

Fonte: Ramos (2011, p. 39)

Ramos (2011) pontua, a partir dos três propósitos, a estreita relação que a proposta neoliberal estabelece com o contexto educacional, cabendo ressaltar que a proposta do padrão do trabalhador, no caso do docente a ser formado, não tem nada de novo, trata-se de uma estratégia resgatada.

A proposta de padronização curricular surge com medidas de convergência entre sistemas educacionais, o que se torna complexo em meio a tanta desigualdade social e cultural e ao mesmo tempo em um país tão diverso culturalmente. Sacristán (2011, p. 9) ressalta que “o movimento das competências é um chamado para que observemos os rendimentos do ensino e os apliquemos. De que forma? São os professores que estão por trás da hipotética falta de qualidade rumo à qualidade.” A mudança curricular para uma base comum auxilia o processo das avaliações externas dos sistemas de ensino, interessa às instituições internacionais que avaliam os países por avaliações em larga escala, cujo foco principal encontra-se no desenvolvimento econômico.

Conforme Silva (2003, p. 29): “A história da escola e do currículo têm evidenciado o quanto sua organização tem se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter mecanicista e instrumental.” Isso é configurado na história do país pelas tendências liberais que dominaram por um longo período a Educação Básica. Com a homologação da Lei nº 5.692/71, o Ensino Médio, na época também chamado de 2º Grau, deveria possuir fins de formação profissionalizante, expressando a ideologia de que a dada parcela da população cabia encerrar seus estudos, em nível médio, e ser inserida no mercado de trabalho. Com isso, percebe-se as relações de poder presentes no currículo formativo direcionando os jovens a uma profissão e encerrando sua formação no nível médio. Trata-se, portanto, de uma semiformação cultural e estritamente técnica para uma ocupação.

Silva (2003, p. 31) corrobora com essa análise quando afirma:

Tomando por referência os escritos da Teoria Crítica da Sociedade, conforme Horkheimer, Adorno e Marcuse, a educação no capitalismo, ao tomar como referência predominante o trabalho na sua forma mercadoria, circunscreve processos de uma semiformação cultural, e impõe limites à formação para a autorreflexão crítica. A cultura converte-se em instrumento de adaptação, que tem como consequência a dominação.

O tipo de conhecimento trabalhado pode ou não desalienar os sujeitos, sendo assim, currículo é uma forma de poder, a falta ou a pequenez dele pode levar a semiformação cultural. A acomodação do oprimido e a sua condição de dominação perpassa pela formação sem autorreflexão crítica. A perpetuação de uma ideologia hegemônica perpassa pelo convencimento ideológico dos sujeitos, que se configura em sua máxima quando a doxa naturaliza-se nos indivíduos. Assim, a contra hegemonia só pode ser realizada por meio da desnaturalização dos conceitos dogmatically instituídos. Ainda para Silva (2003, p. 59):

O currículo não se reduz à definição das intenções da formação que se explicita em um certo modo de planejar as ações educativas. O currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão prescritiva, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão real, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos da formação; e ainda a dimensão do currículo oculto, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores, etc...e que também convertem-se em conteúdo da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade.

Currículo é um todo complexo que movimenta uma escola, a qual possui suas especificidades, pois, como afirma Freire (2015): “Escola é sobretudo, gente”, e gente diferente, diversamente diferente, em um país multicultural, no qual a configuração para o desenvolvimento de competências e habilidades tenta moldar. Entretanto, as ações realizadas a partir do que se propõe na BNCC são diversas em cada realidade, em cada contexto educacional do Brasil e a mensuração por meio das avaliações em larga escala não conseguem auferir essas variáveis. De acordo com Dourado e Siqueira (2019, p.298): “O conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista.” Ademais, corroborando os autores Masschelein e Simons (2014) apontam que tanto conservadores, quanto progressistas possuem ciência de que através da escola, do corpo docente e do currículo, a geração mais jovem pode ser domada para as finalidades que desejam, sendo assim, a escola e a educação acabam sempre como alvos de ideologias dominantes. De acordo com Ramos (2011, p. 222):

A Pedagogia da Competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Esse modelo de educar para desenvolver competências parte de princípios do ensino técnico e profissionalizante, no qual se busca a justificativa para sua validade nos seus resultados. Volta-se, assim, a um ensino preparatório para, mas para algo não garantido ou possível de ser vislumbrado, como uma geleia que não possui forma específica, mas que depende de sua forma para moldar-se. Eis o desejo da flexibilidade dos sujeitos que devem servir ao onipotente mercado.

Hegemonia de concepção de educação que busca por meio do currículo escolar padronizar o tipo de sujeito a ser ‘formado’ pela escola, orientando o que aprender, quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas. Entretanto, cabe ressaltar que mesmo a Base trazendo a hegemonia e a padronização, ela preserva a escola. De que maneira, conforme Macedo (2019, p. 43) esclarece: “Talvez seja, ainda, cedo para avaliar o impacto dos discursos conservadores – prevalentes no MEC – no futuro da BNCC.” O currículo depende de sua materialização no contexto educacional, bem como de políticas educacionais de implantação e ações. Entretanto, compreende-se que o currículo direciona a ação dos sujeitos dentro de um processo, organizando a formação, no caso da BNCC dos jovens brasileiros e da BNC-Formação dos formadores dos jovens brasileiros, estruturando, assim, uma cadeia formativa, cujo foco passa a ser o desenvolvimento de competências necessárias a um mercado de trabalho que governa o que deve saber fazer para obter o sucesso, sucesso incerto, pois as políticas públicas passam a ser enxugadas, na certeza que o sujeito é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, como se somente a sua vontade fosse a garantia de prosperidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise nas duas Resoluções, bem como as reflexões do entrecruzamento de olhares para o currículo, tem-se como conclusões que as alterações são um retrocesso e ao mesmo tempo uma retomada de proposta da diretriz para a formação de professores datada de 2002, mas com requintes do “neo”, novo, a partir de uma discursiva enredante e persuasivo com relação ao termo competência. Um termo que surge como proposta inovadora na busca da qualidade. Mas, como foi apontado neste trabalho há de se pensar: Qual qualidade? Qualidade para quem? Quando se tira o financiamento da educação é possível que se garanta qualidade

mudando a proposta curricular? São inquirições para as reflexões após toda pesquisa. Elas não carecem de respostas escancaradas, pois estão ao longo da leitura deste artigo.

Quanto à problemática apresentada, compreende-se que a Concepção Pedagógica segue a vertente neoliberal e que resquícios de um escolanovismo surgem, mesclados de perspectivas tecnicistas mais sofisticadas, pois se tem a visão de sujeito que deve servir e estar pronto para o mercado de trabalho, o qual rege e mantém as rédeas das situações e no qual o sujeito é responsável direto pelo seu sucesso ou fracasso, por ser competente ou não. Com relação à compreensão de mundo, nessa visão de sujeito, segue-se a lógica do capitalismo, a sociedade é a do consumismo que atende a esse mercado. O profissional docente a ser formado deve ser flexível e adaptável às mudanças contínuas. Instaure-se, com isso, o que Fávero; Tonieto e Consaltér (2020) chamam de retórica de um gerencialismo empresarial que visa desqualificar a escola pública e a formação humanista das novas gerações e induzir uma educação focada no utilitarismo tecnicista.

Embora se compreenda que o currículo para ser materializado depende das ações dos sujeitos envolvidos, compreende-se que são vários os interesses em formar os professores dentro dessa lógica das competências, inclusive o de retirar temáticas mais críticas dos núcleos formativos, justificando que a formação deve focar na BNCC e no que se deve ensinar para os sujeitos, de acordo com cada faixa etária ou nível de ensino. O enfoque no fazer, na prática, tem seus propósitos do aprender a “dar aula” de uma maneira que os fundamentos que configuram a formação humana do professor não tenham espaço nos currículos formativos fazendo com que se tenha um profissional preparado para o que o mercado deseja, e siga os propósitos a que se destina.

De modo algum, pretende-se com as reflexões e análises suscitadas neste estudo apresentar uma generalização da situação, pois também se compreende que a materialização da lei depende das ações dos sujeitos que as fazem ocorrer. Mas, a discursiva da Pedagogia das Competências é envolvente, sendo assim, a construção de um pensar reflexivo, de um pensar certo, na perspectiva freiriana, constitui-se com uma formação sólida a partir das humanidades, como nos assinala Nussbaum (2014), ou seja, o futuro docente não deve ser um aplicador da BNCC, deve ter sua identidade profissional desenvolvida, aprimorada por meio de uma formação que possibilite reflexões, leituras, pesquisas e práticas a partir de embasamentos teóricos sólidos, concisos e com devido tempo formativo necessário.

REFERÊNCIAS

- ARROYO. M. **Indagações sobre currículo Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdc8Tm5P9XYL4jfcCx7zH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 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, p. 1, 25 jun. 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª VERSÃO DO PARECER**(Atualizada em 18/09/19), Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 18 set. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019b. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 142, 7 nov. 2019. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019c. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 49-49, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-re-s-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.
- DOURADO, L. F. **O Plano Nacional de Formação: o epicentro das políticas de Estado para educação brasileira**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária. ANPAE, 2017.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291, 2019. doi: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884> Acesso em: 20 jun. 2022.
- FAVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. dos. Resenha da obra Educação é a Base? **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, abr. 2020. DOI: <http://10.0.21.4/jpe.v14i0.71719>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71719/40575>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- FÁVERO, A.A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. Eficácia ou proselitismo? a escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, A.A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 27-40.
- FELIPE, E. da S. Novas Diretrizes para Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **ANPED**. Rio de Janeiro, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RjvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- GATTI, B.A. et al. **PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação. Edições Unesco, UNESCO**: Brasília, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- GÓMEZ, Á. L. P. Competências ou Pensamento Prático? A construção dos significados da representação e de ação. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NUSSBAUM, M. **Educação e Justiça Global**. Portugal: Edições Pedagogo, 2014.
- PINHEIRO, A. P. P.; AGOSTINI, C. C. A BNC-Formação para Ensino Superior e a sociedade de aprendizagem: algumas discussões sobre a formação pautada em competências. In: MACHADO, G. E. COSTA, S. C. da; SILVA, K. R. P. da. **Debates contemporâneos: perspectivas e reflexões atuais**. Santa Maria: Arco editores, 2021,

p. 27-44. Disponível em: https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3aceb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_9655de7bc01045b488f8c800a7f37299.pdf Acesso em: 05 jan. 2022.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. *et al. Educar por competências: o que há de novo?* Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA M. R. da. *Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”*. São Paulo: PUC, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVA, F., I. L.; ALVES NETO, H. F. o processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: Acesso em: 15 de jul. 2022.

NOTAS

- 3 Por lógica social, Bernstein (2003) refere-se ao modelo implícito do social, o da comunicação, da interação e do sujeito inerente ao conceito.
- 4 IF Baiano realiza I Seminário Online de Formação de Professores. <https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/if-baiano-realiza-i-seminario-online-de-formacao-de-professores/>