

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO  
DAS DIRETRIZES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**INITIAL TEACHER EDUCATION: CHALLENGES IN IMPLEMENTING THE  
GUIDELINES OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE**

**FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: DESAFÍOS EN LA  
IMPLEMENTACIÓN DE LAS DIRECTRICES DE LA BASE CURRÍCULA  
NACIONAL COMÚN**

*Luiz Martins Junior  
luizmartins.jr@hotmail.com  
Doutor em Geografia, UDESC*

*Julice Dias  
julice.dias@hotmail.com  
Doutora em Educação, UDESC*

*Marcia Vidal Candido Frozza  
froz zamarcia vidal@gmail.com  
Mestre em Literatura, Uniasselvi*

**RESUMO**

O presente texto trata de uma pesquisa bibliográfica-documental com enfoque na Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica – BNC/Formação, publicada em 2019. Propõe examinar algumas diretrizes expressas na BNC/Formação, considerando as concepções, os fundamentos, as proposições e as limitações, bem como suas contradições, ambiguidades e retrocessos. Problematiza o processo de formação de professores da Educação Básica ancorado em uma política regulatória e altamente determinada pelo interesse neotecnista. Compreende-se que o documento mandatário retoma o caráter da pedagogia de competências para a formação docente. Sinaliza-se, ainda que em relação a documentos anteriores, tais como a Resolução CNE/CEB 02/2015, houve sérios retrocessos na proposta de formação, uma vez que separa a formação inicial da formação continuada, além de não contemplar dimensões estruturantes da docência no contexto escolar da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Formação de professores. Competências. BNCC.

**ABSTRACT**

This text is bibliographic-documental research focusing on the Common National Curriculum Base for Initial and Continuing Education of Basic Education Teachers – BNC/Education, published in 2019. It proposes to examine some guidelines expressed in the BNC/Education, considering conceptions, foundations, propositions, and limitations and their contradictions, ambiguities, and setbacks. It problematizes the training process of Basic Education teachers anchored in a regulatory policy and highly determined by neotechnicist interest. It is understood that the mandatory document takes up the character of the pedagogy of competencies for teacher education. Although concerning previous documents, such as Resolution CNE/CEB 02/2015, it is noted there were severe setbacks in the training proposal since it separates initial education from continuing education, in addition to not contemplating structuring dimensions of teaching in the school context of Basic Education.

**Keywords:** Curriculum policies. Teacher education. Competencies. BNCC (Brasil).

## RESUMEN

Este texto es una investigación bibliográfico-documental centrada en la Base Curricular Nacional Común para la Educación Inicial y Continua de Docentes de Educación Básica - BNC/Formación, publicada en 2019. Se propone examinar algunas pautas expresadas en el BNC/Formación, considerando concepciones, fundamentos, proposiciones y limitaciones, así como sus contradicciones, ambigüedades y retrocesos. Problematiza el proceso de formación del profesorado de Educación Básica anclado en una política regulatoria y muy determinada por el interés neotécnico. Se entiende que el documento obligatorio retoma el carácter de la pedagogía de competencias para la formación del profesorado. Se observa, si bien en relación a documentos anteriores, como la Resolución CNE/CEB 02/2015, hubo serios retrocesos en la propuesta formativa, ya que separa la formación inicial de la formación continua, además de no contemplar dimensiones estructuradoras de la docencia en lo contexto de Educación Básica.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Formación de profesores. Habilidades. BNCC (Brasil).

## PONTOS INICIAIS DE REFLEXÃO

As políticas públicas são negociadas e produzidas sob a pressão do tempo ou de grupos interessados em mudanças que alterem o que está posto, o que implica em meios ou mecanismos que permitam alterações capazes de resolver um problema social (SECCHI, 2020). Dentre os problemas sociais recorrentes no Brasil, o campo educacional vem passando por sucessivas reformas, notadamente acentuadas a partir dos anos 1990, no sentido de garantir uma educação com qualidade e equidade.

Desse modo, diferentes documentos e legislações, embasados na Constituição de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do estado e da família, buscam garantir o exercício desse direito a todos os brasileiros. Contudo, observa-se que a tradição das políticas voltadas à Educação mantém sua base na racionalidade técnica herdada do positivismo (SANTOS, 2019). Esse contexto leva a muitas discussões, dentre elas, a Base Nacional Comum Curricular (2019) da Educação Básica, construída num período de forte turbilhão político no país, com várias versões e grupos que a operacionalizaram, demandando a construção das Políticas de Formação, do Livro Didático e da Avaliação de Larga Escala.

São diferentes os aspectos a serem observados em relação a esse documento e qualquer abordagem se torna recorte de um todo complexo. Desse modo, o presente texto toma como unidade referencial de análise a Resolução CNE/CP 02/2019, que implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC/Formação. Para problematizar as orientações impostas pela BNC/Formação, é fundamental dialogar acerca da Resolução CNE/CP 02, de 2015, cujo teor apresenta saltos qualitativos importantes para o campo da formação de professores.

Dentre esses avanços, pode-se citar: a) que as IES concebessem a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica voltando-se para as DCN dos cursos de Licenciatura e para o padrão de qualidade

estabelecido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); b) que as IES buscassem nos construtos curriculares e nos projetos pedagógicos de curso organicidade entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI); c) sólida formação teórico-prática nos cursos de formação de professores, tomando a escola como *locus* da formação; d) um núcleo comum que congregue as diferentes licenciaturas em torno de componentes curriculares que ancorem a formação pedagógica em estreita relação indissociável com a pesquisa e a extensão, dentre outros aspectos extremamente caros à formação de professores nesse país (BRASIL, 2015).

Na contramão desse processo, ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica em 2018 e, no ano seguinte, foram homologadas as diretrizes da BNC/Formação em 2019, ambas produzidas de forma unilateral, sem a participação democrática das entidades representativas da categoria. Embora em alguns entes federados tenham sido realizadas audiências públicas, a maioria das proposições feitas não foram acolhidas nos referidos documentos.

Nessa esteira, indagamos: por que o processo de formação de professores da Educação Básica ancora-se numa política regulatória e altamente determinada pelo interesse neotecnicista? Para responder a essa questão, traçamos como objetivo examinar algumas diretrizes expressas na BNC/Formação de 2019, considerando as concepções, os fundamentos, as proposições, as limitações, contradições e ambiguidades. Para isso, utilizamos a técnica bibliográfica documental como referência para atingir o objetivo proposto e responder à questão apresentada.

Este texto está organizado em duas frentes principais, além das considerações que finalizam o artigo. Na primeira, examina-se a BNC/Formação (Resolução CNE Nº 02/2019). Na segunda parte, problematiza-se a pedagogia de competências que orienta o referido documento.

## **A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No Brasil, pode-se afirmar, desde a LDB de 1996, que as políticas educacionais e os documentos dela decorrentes têm se inspirado em perspectivas calcadas numa visão mais pragmatista do ensino e mecanicista da aprendizagem. Profissionais da educação, sobretudo aqueles/as defensores/as de uma escola inclusiva, laica, de qualidade, que busca políticas e práticas de reconhecimento e redistribuição para todos/as que frequentam unidades escolares, têm se colocado no embate entre essas ideias neoliberais que tentam fazer da educação escolar um ente a serviço da desumanização do capital.

A década de 1990 foi emblemática em torno das teorias críticas do currículo. Tais produções teóricas nos ajudaram a provocar reflexões fulcrais acerca da necessidade de compreender o currículo como documento de identidade (SILVA, 1999). Como conjunto de saberes e experiências, congrega os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, os saberes dos estudantes, sua família e comunidade. O currículo nessa perspectiva transcendeu à ideia de lista de conteúdos, de grade curricular, tornando-se cada vez mais entendido como documento constitutivo e constituidor de percursos formativos em contexto.

Na esteira dessa compreensão, e atentando ao fluxo curricular dos cursos que formam professores, considera-se como marco brasileiro as Resoluções CNE nº 01 e 02/2002. Tais Resoluções buscavam superar a lógica disciplinar e o isolamento dos cursos de licenciatura. Para tanto, tomaram a escola e o trabalho docente como *lócus* e unidade referencial da formação de professores. A partir dessas Resoluções, as IES precisaram estabelecer canais de debate com as redes públicas de ensino, buscando construir o fluxo

curricular da formação inicial a partir da concretude da docência no contexto escolar da Educação Básica.

Outro aspecto qualitativo de tais Resoluções foi a proposição de um Núcleo Comum das Licenciaturas, justamente para constituir um arcabouço formativo único para os diferentes cursos que formam professores, compreendendo que, a despeito da especificidade de área de atuação (Licenciatura em Geografia, em História, em Matemática etc), os conhecimentos pedagógicos basilares precisam de uma estrutura e carga horária únicas e mesma base conceitual, tomando como referência o contexto escolar da Educação Básica.

Nesse conjunto, as referidas Resoluções tentavam imprimir na formação de professores a indissociabilidade entre a teoria e a prática, mas cuja premissa residia na defesa de que toda a formação docente fosse transversalizada pela vivência concreta desenvolvida no chão da escola (OLIVEIRA; SILVA, 2021). Nessa perspectiva, sobretudo a Resolução 01/2002, apresenta a Prática como Componente Curricular (PCC) como unidade referencial do currículo de formação de professores, assim como, propõe que o estágio curricular supervisionado ocorra já na primeira metade dos cursos de Licenciatura.

Destaca-se, também, no período (2001/2002), a constituição em várias IES e Redes públicas dos Fóruns das Licenciaturas, espaço democrático e plural em que as IES, em parceria com as escolas, objetivavam estreitar laços e desenhos curriculares mais contextuais para a formação inicial e continuada de professores.

Mais tarde, em 2015, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores em Nível Superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 02/2015. Tal Resolução buscou maior organicidade no que tange à formação

inicial e continuada de professores, recuperando também a valorização dos profissionais do Magistério (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Outro destaque atribuído a essa Resolução do CNE foi o de estabelecer um projeto institucional das IES acerca da formação inicial e continuada docente, consolidando não só a autonomia universitária, mas também a necessária articulação com as redes públicas de ensino.

### **A BNC/FORMAÇÃO E SEUS DISSENSOS**

A tradição colonial e seu descuido com a formação inicial dos professores já foi apontada pela história no seu aligeiramento e na sua frágil articulação entre teoria e prática. Após os eventos ocorridos nas duas primeiras décadas deste século, na continuidade das discussões travadas desde os anos 1990, em 2019 foi publicada nova Resolução (Res. CNE/CP nº 02/2019), cujo teor evoca mudanças profundas e seu processo disruptivo sobretudo no desafio do conhecimento pedagógico dos conteúdos.

Salienta-se que a referida Resolução desrespeita todos os construtos políticos e curriculares produzidos ao longo dos anos 1990 e 2000. Pode-se considerar, portanto, como um desmanche ao que foi elaborado no período no que diz respeito ao trabalho em direção à construção de Parâmetros, Diretrizes e Resoluções orientativas que buscassem construir uma base nacional comum (não curricular) e parametrizassem a organização, a estrutura e a execução dos cursos de formação docente, visando um ensino de qualidade e comprometido com a justiça social, conseqüentemente, com a minimização das desigualdades sociais que nos assolam.

A Resolução em debate (CNE/CP nº 02/2019) exige reflexão, tendo em vista que o pressuposto documento da BNC/formação no contexto da formação tem como fundamento pedagógico:

(I) Desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em língua portuguesa, inclusive domínio da norma culta; (II) Compromisso com metodologias inovadoras e outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas numa abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, da pesquisa, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar; (III) Conexão entre ensino e pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; (IV) Emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com aquelas previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; (V) Avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; (VI) Apropriação de conteúdo relativos à gestão educacional no que se refere a trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com pares e à vida profissional no contexto escolar; (VII) Reconhecimento da escola de educação básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e de sua pesquisa; (VIII) Compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos e a democracia (BRASIL, 2019, p. 28).

Na dobra dessas diretrizes, o referido documento traz em seu bojo um novo conjunto de orientações repaginadas a partir das DNCs (2013) para a organização e estruturação dos currículos de licenciatura:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;- 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 28)



Essa estruturação é articulada e desenvolvida sob a égide de três competências que possuem suas especificidades únicas, mas que dialogam e se sobrepõem, formando, ao menos, três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional.

Nesse sentido, a dimensão do conhecimento profissional está circunscrita naquilo que se aprende no interior da formação e ensino na prática escolar, portanto alicerçado no domínio do conhecimento específico. A dimensão da prática profissional tem a ver com o que se planeja, considerando a metodologia, a forma de avaliação e o contexto escolar. Por fim, a dimensão do engajamento profissional, como o próprio nome diz, é o envolvimento, a integração e a participação do profissional da educação com o seu trabalho, tendo como referência a construção da aprendizagem como motriz para o desenvolvimento do estudante. Nesse sentido:

[...] a Resolução atual cerceia a autonomia docente e a liberdade de criação e criatividade da escola, quando faz a explicitação de que a padronização da formação deverá tomar como bússola a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); do mesmo modo que resume as aprendizagens essenciais aos conteúdos propostos na BNCC [...]. (VENAS; ALVES; SOARES, 2021, p. 123)

Nessa linha de análise, à luz do que esse documento determina e obriga aos cursos de formação de professores para a Educação Básica, o que se vê é um conluio com as forças do capital, cuja pauta primeira é a formação de serviçais para atender ao mercado. Isso porque, a BNC/Formação engessa todo o percurso formativo em matrizes por competências e aos moldes do que há muito já se havia superado nesse país – a estrutura de um currículo mínimo, homogêneo, descontextualizado e uniforme para um território tão diverso, tentando, assim, obscurecer as diferenças, a diversidade, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

## A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS

O termo “Competência” aparece com força e potência na Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> e é instituído na matriz da BNC/Formação como um dispositivo de conduta de poder. Evidentemente que essa opção está imbuída de um “significado social e implicações políticas do discurso que as originou”, como assevera Popkewitz (1997, p. 115), para a definição de padrões de regulamentação e de controle do Estado.

Conforme o dicionário eletrônico, o termo competência vem do latim *competere*, por sua vez, em sua raiz, atribui o significado a uma aptidão para cumprir determinada tarefa ou função. Ainda de acordo com Andrade e Costella (2016, p. 111), o termo competência originalmente tem a ver com a capacidade de como fazer, de que forma executar e “porque os fatos assim são aplicados”. No entanto, a definição do termo na sua forma mais íntima contém a noção de fazer e saber fazer, considerando a concepção de si e a qualidade do que é atribuído, considerando as habilidades, procedimentos, atitudes e domínios de saberes científicos.

O conhecimento que é agora contextualizado em comportamentos esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, ‘o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer: é simultaneamente técnico e social’. Competência e objetivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo. (PACHECO, 2001, p. 3).

---

<sup>1</sup> Para o alcance do termo competência e do ciclo de produção do texto, ler: CORRÊA, A. **A construção do currículo nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019.

Relacionando a tradução do termo com o texto da BNC/Formação, destaca-se como finalidade dessa proposição formar professores capazes de ensinar as aprendizagens essenciais baseadas num conjunto nuclear de competências para que os estudantes aprendam a enfrentar e a lidar com as demandas do mundo do trabalho e suas novas formas de organização.

Na percepção de Venas, Alves e Soares (2021, p. 123), as “competências gerais” e “[...] respectivas competências específicas para a docência” caracterizam “uma espécie de cartilha que se pretende seguir”, tendo como base, no dizer dos autores, “[...] experiências de países que nem de longe têm uma realidade parecida com o contexto social, econômico, cultural e educacional brasileiro”.

Essa concepção que embasa a formação coaduna com as diretrizes da política neoliberal ao enfatizar que “[...] não se pode dissociar o capital do indivíduo que o detém, ou seja, não se pode separar o conjunto das capacidades e das aptidões sociais e psicológicas do indivíduo que as detém” (DANNER, 2017, p. 85).

Nesse contexto, Possa e Bragamonte (2018, p. 1061) citam que “[...] sob a égide neoliberal, a prática de desenvolvimento de competências está vinculada às ações de governo das condutas dos outros e de si”.

Já na percepção de Moraes, condiz a:

Valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão. (MORAES, 2001, p. 3).

A noção neoliberal rearranjada à proposta da BNC/Formação tem como missão formativa preparar os profissionais para que consigam ensinar e, desse

modo, atingir os objetivos e as metas educativas. Ainda, que esses pressupostos serão mensurados e comprovados por avaliações, desempenhos e titulações, todos relacionados com as políticas de *accountability*.

Pode-se afirmar, conseqüentemente, esse processo como uma retomada da versão/visão tecnicista da educação brasileira, em outras palavras, um retrocesso em relação às discussões travadas até então em diferentes âmbitos para frear o avanço da ideologia neoliberal. Retrocesso este que ganha corpo a partir de 2016 e se consolida na versão revisada da BNCC em 2019 em decorrência da nova conjuntura governamental de alinhamento à política neoliberal (OLIVEIRA; SILVA, 2021). Nessa revisão, sobressai o ensino voltado à formação de indivíduos para o mercado de trabalho, sendo a avaliação um de seus pontos complexos.

Entendemos que a BNC/Formação, na forma como foi organizada, planejada, estruturada e proposta, não se deu de maneira neutra, tampouco ingênua. Nessa linha, o texto apresenta como base três competências principais que os cursos de licenciatura precisam dar conta ao formar um professor para atuar na Educação Básica, tais como:

Dimensão do conhecimento profissional: 1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-lo; 1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; 1.3 Reconhecer os contextos; 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. Dimensão da prática profissional: 2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; 2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; 2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino; 2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades. Dimensão do engajamento profissional: 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; 3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; 3.3 Participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e 3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade (BRASIL, 2019, p. 23).

A mesma referência dada ao termo competência, definida no seu Art. 3º, leva em conta o uso na Educação Básica, como destaca: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é

requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019, p. 2). Assim, o currículo controlado por meio das avaliações em larga escala obedecerá, de certa maneira, às demandas do mercado e a padrões de desempenho dos professores.

O alinhamento com as políticas neoliberais no contexto da BNCC se dá por diferentes aspectos, dentre eles a adoção de sistemas avaliativos com base em “padrões” internacionais centrados na ideologia neoliberal. Nesse sentido, as competências delineadas no referido documento têm como meta formar um sujeito “[...] capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2019, p. 16).

Ainda, cumpre pensar que o próprio termo capacitar atrelado à ativação do “conhecimento construído” dá o tom da conversa: uma base comum curricular fundamentada na capacitação e que prevê conteúdos básicos mínimos de ordem prática, eliminando, principalmente, aqueles centrados na formação crítica, na subjetividade, na percepção sócio-histórica.

Nessa linha, Branco et al. (2018, p. 59) analisam que

[...] a BNCC está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão.

Desse modo, o sentido pragmático manifesto na Pedagogia das competências mostra-se descolado das necessidades estruturantes da formação de professores. A escola, seu contexto, seu clima organizacional, sua estrutura e funcionamento, bem como a heterogeneidade e complexidade dos processos de ensinar e aprender, não são passíveis de serem compreendidos, ajustados sob um rol de competências pré-estabelecidas, na maioria das vezes definidas pela lógica do capital que toma a educação e seus processos como mercadorias. A escola e os sujeitos que a compõem são vivos, dinâmicos. Não

obstante, isso não significa pensar que é por aí que transite a flexibilidade defendida pela Pedagogia das competências.

Aliás, essa defesa de competências não é tão recente assim. Ela já estava presente nas orientações behavioristas que orientaram os cursos de formação de professores no Brasil nas primeiras décadas do século XX e que ganharam força e expressividade nos anos 1960/70. Todavia, no fluxo das conquistas e avanços na legislação educacional pós redemocratização do país, passou-se a reconhecer que o locus da formação precisava ser a escola real e não a escola projetada. A escola concreta e não a escola do futuro.

O avanço se dá na medida em que se compreende a formação concentrada não apenas na dimensão cognitiva, posto tratar-se de processo que demanda, congrega e articula diferentes facetas que nos constituem humanos e aprendentes. Isso inclui as dimensões linguística, afetiva, emocional, cultural e social. Logo, não é suficiente saber fazer, é preciso compreender, analisar, problematizar, hipotetizar, solucionar, relacionar-se, ampliar repertório cultural.

A competência do professor não pode ser tratada/conquistada a priori. Ser um professor competente é algo que se constrói no exercício cotidiano do fazer docente, nas relações profissionais e pedagógicas estabelecidas com os profissionais da educação, com os estudantes, com as famílias.

Em nosso entendimento, é completamente fora de propósito crer na possibilidade de processos formativos iniciais que formem para competências, pois, nenhum profissional é capaz de deixar/transformar alguém em competente. Pode-se, no máximo, ajudar a construir/qualificar/ampliar habilidades.

Além disso, a função social fundante da instituição formadora é sistematizar conceitos científicos e disseminar a cultura. Logo, é o conhecimento, o saber escolar, o núcleo duro de todo trabalho pedagógico, e não as competências. O desafio e ao mesmo tempo a função docente é ajudar

os estudantes a mobilizar (CHARLOT, 2005) os diferentes saberes para o exercício da vida cidadã e profissional.

Frente a essas observações, criticamos o posicionamento da BNC/Formação (2019) que enquadra o conhecimento como “aplicável”. Conhecimento não se aplica, compartilha-se, busca-se, constrói-se. Não pode ser “vendido” a granel para ser aplicado. Conhecimento não é artefato operacional, ele é produção histórica da humanidade.

Ainda, cremos que a proposição da Pedagogia por competências adotada pela BNC/Formação circunscreve-se numa lógica instrumental do conhecimento, conforme apontado por diferentes autores, dentre eles Oliveira e Silva (2021) e Venas, Alves e Soares (2021), o que contradiz toda a discussão que se fez em torno da formação de professores nas últimas décadas.

Indiscutivelmente, é faz-se necessário repensar vários aspectos/fatores dos processos de formação inicial e continuada docente. Todavia, entendemos que as investidas precisam se dar em outra direção. Os dilemas, ambiguidades, contradições dos processos formativos, da lógica de ação das instituições formadoras não se resolvem pela instauração de uma Pedagogia por competências.

Para que haja mudanças efetivas, é preciso ter coragem e vontade política para atacar o que de fato precisa ser atacado. Valorização e investimentos robustos na infraestrutura das instituições e na carreira dos profissionais do magistério; revisão estrutural dos currículos; integração e articulação entre os níveis, etapas e modalidades da educação; organicidade nas políticas educacionais, de forma que os professores e os estudantes não fiquem reféns de governos descomprometidos com a qualidade da educação pública são alguns dos pontos essenciais nesse processo.

## REFLEXÕES FINAIS

Na defesa de um documento que dê vez e voz aos que visam uma Educação para todos, a preocupação circunscreve-se a construção curricular que seja promovida colaborativamente, considerando o que prevê a Constituição Federal de 1988, de uma Educação de direitos, pública, laica e de qualidade.

Por outro lado, as novas DCN, reproduzem a concepção de formação ligada a um fazer vocacionado, herança da tradição iluminista. A racionalidade técnica e a formação academicista, reduzem o campo do currículo e da didática e apostam num modelo hegemônico de formação que já se mostrou fragilizado.

Ainda mais, é perceptível o mesmo encaminhamento no documento da formação, com o que foi produzido na BNCC da Educação Básica, ou seja, a epistemologia empregada, seguindo a vertente da racionalidade instrumental, onde os enunciados modelam as políticas.

Neste amálgama, a referida Resolução contribui para compartimentalizar o currículo dos Cursos de Licenciatura, apontando uma grande dispersão conceitual. A ausência de similaridade com outras normas que estavam em curso, revelam as antonomias relacionadas com estudos contemporâneos, em que o currículo poderia ser mais aberto, flexível e cosmopolita. A inflexão do documento anterior não foi levado em conta, o que Pinar (1995) chama de “instrumentalismo perverso”.

É exatamente sobre isso que incide nossa crítica ao que propõe a BNC-Formação. O compromisso das instituições formadoras é com a solidez teórico-prática do conhecimento científico. Não com viés utilitarista. E sim comprometido com a dignidade, com a qualidade de vida, com a garantia dos direitos fundamentais, com a vida cidadã. A função precípua da escola e da universidade é com a formação humana.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cristiane Maciel de Souza.; COSTELLA, Roselane Zordan. O ensino por competência: o motor das reformas educacionais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia-oscilações**. Porto Alegre: Editora letra 1, 2016.

BRANCO, E. P. *et al.* C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, Universidade Federal de Alagoas, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, SED, CNE, 2013. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

DANNER, F. Vida, poder, política: Foucault e a questão do liberalismo. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 77-89, 2017.

MORAES, M. C de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

OLIVEIRA, S. M. S. de.; SILVA, C. D. M. da. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 141-152, jan. 2021.

PACHECO. J.A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PINAR, W. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POSSA, L. B.; BRAGAMONTE, P. L. A. Uma Possível Arte de Governar a Formação de Professores Alfabetizadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p. 1050-65, 2018.

SANTOS, J. A. dos. Educação e racionalidade técnica: desafios da formação como espaço de resistência. **Fragmento de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 209-217, abr./jan. 2019.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas:** diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. [livro eletrônico]. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

VENAS, R. F.; ALVES, R. de O.; SOARES, L, da F. O antagonismo da Resolução CNE/CP 02/2019: reflexões sobre a atualização curricular do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA com base na Resolução CNE/CP 02/2015. **Formação em Movimento**. Revista da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, v. 3, i. 1, n. 5, p. 211-230, jan./jun. 2021.