

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ANTES E PÓS BNCC E BNC-FORMAÇÃO

## BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING BEFORE AND POST BNCC AND BNC-TRAINING

Renan Rocha 1  
Rosilene Lagares 2

**Resumo:** O texto é o resultado da pesquisa de mestrado em educação na UFT sobre formação de professores antes e pós a Base a partir da questão norteadora: qual a concepção de “competência” na BNCC e BNC-Formação? A partir da revisão teórica com autorias como Jamil CURY; Magali REIS; Teodoro ZANARDI (2018); Windyz FERREIRA (2015); Monica SILVA (2015) e pesquisa documental das manifestações das entidades/associações como CNTE (2015); Anfope (2019); Anped (2020); ABdC (2015, 2017, 2020) e dos documentos oficiais governamentais BNCC (2017) e BNC-Formação (2019). Trazemos também uma amostra da produção sobre a BNCC das dissertações e teses do portal da Capes de 2018, 2019, 2020 na região Norte do Brasil. Nos resultados sinalizamos que a BNCC e a BNC-Formação fragmentaram o princípio da integração entre as etapas da educação básica, direcionaram e alinharam a educação nacional ao projeto neoliberal, à lógica privatista. A aprovação destes documentos curriculares da educação básica e da formação de professores ignorou o movimento em prol das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de 2015.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. BNCC e BNC-Formação. Competência.

**Abstract:** The text is the result of the master’s research in education at UFT on teacher training before and after the Base from the guiding question: what is the concept of “competence” in BNCC and BNC-Formation? From the theoretical review with authors such as Jamil CURY; Magali REIS; Teodoro ZANARDI (2018); Windyz FERREIRA (2015); Monica SILVA (2015) and documentary research on the manifestations of entities/associations such as CNTE (2015); Anfope (2019); Anped (2020); ABdC (2015, 2017, 2020) and the official government documents BNCC (2017) and BNC-Formação (2019). We also bring a sample of the production on the BNCC of the dissertations and theses of the Capes portal of 2018, 2019, 2020 in the North region of Brazil. In the results we indicate that the BNCC and the BNC-Formação fragmented the principle of integration between the stages of basic education, directed and aligned national education to the neoliberal project, to the privatist logic. The approval of these curriculum documents for basic education and teacher training ignored the movement in favor of national curriculum guidelines for teacher training in 2015.

**Keywords:** Teacher Training. BNCC and BNC-Training. Competence.

- 
- 1 Mestre em Educação pelo PPGE/UFT. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFT. Professor do Sistema Municipal de Educação SEMED/ Palmas – TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2507207310232899>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8056-8242>. E-mail: [renan\\_ped@uft.edu.br](mailto:renan_ped@uft.edu.br)
  - 2 Pós-doutor em Educação pela Unoesc. Doutora e Mestre em Educação pela UFG. Graduada em Pedagogia pela UFG. Docente do PPGE/UFT e PGEDA UFPA/UFT. Líder do Grupo de Estudo, Pesquisas e Extensão em Educação Municipal CNPq GepeEM/UFT. Lattes <http://lattes.cnpq.br/6515208027900665>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2959-5573>. E-mail: [roselagares@uft.edu.br](mailto:roselagares@uft.edu.br)

## Iniciando o Debate sobre a BNCC

Nos anos 1990, a formação de professores foi impactada pela disputa de dois projetos de formação: um representativo das entidades/associações docentes e o outro do governo federal. Em 8 de maio de 2001, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em 1º de julho de 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, que 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. Em 20 de dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 9, 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). Neste intervalo de tempo de menos de duas décadas, a formação de professores no Brasil foi objeto dessas definições sem, portanto, consolidar nenhuma dessas propostas de formação.

O marco legal da educação brasileira define que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Portanto, nesse entendimento todos os currículos da educação serão planejados com essas duas partes: 1ª parte) a base comum e, 2ª parte) a parte diversificada. No dia 22 de dezembro de 2017, foi aprovada a resolução que instituiu e passou a orientar a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica: a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Para garantir o controle do cumprimento das competências foram criados os “*códigos alfanuméricos*” que possibilita representar dígitos, letras e outros caracteres especiais (espaço, mudança de linha, etc.), a exemplo do “*código EF01CI02*” que deverá ser entendido como: o primeiro par de letras: EF, corresponde a etapa do Ensino Fundamental; o primeiro par de números: 01 indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade. Os “*códigos alfanuméricos*” na BNCC servem para identificar os *objetivos de aprendizagem* e contextualizar qual é a “*etapa de ensino*”, a “*faixa etária*” e o “*campo de experiência*” relacionado ao “*objetivo*”, na perspectiva das competências. Seguindo esse modelo cada objeto de desenvolvimento e aprendizagem é identificado por um código.

A aprovação do documento da BNCC provocou uma mudança também nos currículos da formação de professores, já que mudou de certa forma os conteúdos curriculares da educação básica. Nesse sentido o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas específicas que formam professores para a educação básica, foram impactados com essa mudança. A partir desse pressuposto investigamos a formação de professores da educação básica antes e pós BNCC, pois a Base é toda organizada em competências, assim como decorrente dela foram aprovadas também as competências requeridas aos professores para trabalharem na educação básica na BNC-Formação.

A partir destes dois documentos normativos e obrigatórios: BNCC para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e a BNC-Formação para os professores buscamos refletir neste texto a ideia de competência para tensionar a “*ação pedagógica*” Melo e Vicente (2022) na educação básica.

## O Documento “BNCC da Educação Básica”

A trajetória de aprovação do documento curricular para a educação básica é descrita pelo Ministério da Educação (Mec), destacando que o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão legislativo da educação nacional, realizou cinco audiências públicas regionais: Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, de caráter consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da BNCC, apresentando em números o resultado dessas reuniões: 235 documentos protocolados com contribuições recebidas no âmbito

das audiências públicas, além de 283 manifestações orais.

Retrata ainda o Mec que, no dia 15 de dezembro, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em sessão do Conselho Pleno e aprovados com 20 votos a favor e 3 contrários. Com esse resultado, seguiram para a homologação no Mec, que aconteceu no dia 20 de dezembro. E no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orienta a implantação da BNCC.

Para a educação infantil, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se; a partir dos quais são estabelecidos cinco campos de experiência para o aprendizado e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Para o ensino fundamental, a BNCC está estruturada de uma forma mais conhecida, apresentando componentes curriculares divididos em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

O ensino médio na BNCC está organizado por áreas do conhecimento, que são: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC é um documento normativo que define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” que todos os bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas, jovens e adultos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Cada área de conhecimento apresenta “competências específicas” de área, que explicitam como as “dez competências gerais” se expressam, e as “competências específicas” de cada componente curricular, que estão listadas de acordo com unidades temáticas.

## **O Documento “BNC-Formação de Professores”**

No dia 20 de dezembro de 2019 foi aprovada a resolução que mudou a formação de professores no Brasil, ou seja, o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas específicas, influenciada pela aprovação de uma das partes dos currículos da educação básica: a BNCC. A 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).

Esta mudança na formação de professores pressupõe que o desenvolvimento do licenciado se baseie nas “competências gerais” previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. Ou seja, com base nos mesmos princípios das “competências gerais” estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes “competências gerais” docentes. As competências específicas se referem a três dimensões: I) conhecimento profissional; II) prática profissional; III) engajamento profissional, que se especificam em doze outras competências. Nesse sentido, a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica, deverão estarem em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da educação básica.

## **A Concepção de Competências**

A utilização da categoria “competência” é o elemento chave no texto das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, usada de forma imprecisa e aparentemente compreendida como “saber prático”, relacionado ao “saber fazer”.

Na noção de competência estão esboçadas pelo menos duas tradições da moderna teoria pedagógica (MACEDO, 2002) a concepção “cognitivo-constructivista” e a “comportamental”,

presentes na ideia de competência nos documentos curriculares, apesar de pouca clareza do seu aporte teórico.

O que se tem notado é que a noção de “competência”, nas diretrizes, está relacionada aos pressupostos piagetianos. Além de dar ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao “artesanal”, esse texto desloca o eixo do ensino para a aprendizagem, num enfoque “experencial”, apontando para a organização do “currículo por competência”, contrariando a ideia de formação fundamentada na produção de conhecimento teórico a partir da inserção em realidades concretas. Há, portanto, dois modelos curriculares difíceis de serem entendidos na educação básica, gerando grande dificuldade em trabalhar com a articulação entre “currículo por competência” e “currículo disciplinar”.

Colocado em debate a questão da “competência” ou “competências na formação de professores”, especialmente a partir de Philippe Perrenoud, doutor em Sociologia e Antropologia, que atua nas áreas relacionadas à currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, suas obras se constituíram como uma das referências obrigatórias ao se discutir a competência nos documentos oficiais, “ficamos com a impressão de que não há o que discutir mais sobre competência. Está instalada a “*formação de competência*”, a “*gestão por competências*”, a “*avaliação de trabalho por competências*”. E quem não aderiu a essa tendência só pode ser... incompetente.” (RIOS, 2002, p. 154).

Deste modo, a noção de “competência” se torna para a formação de professores, questão central. Não apenas pela maneira como vem sendo utilizada na esfera da educação, mas, por se tornar o ponto de referência das relações, primeiro no mundo jurídico deslocado para o mundo do trabalho e, por conseguinte, extrapolar para as mais diversas realidades das relações humanas no tempo presente. A “competência” passou a ser um paradigma que orienta as construções no campo da vida cotidiana, laboral, cultural, científica, política, econômica, etc. produzindo um novo modo de vida baseada na “competência”.

Revisitando algumas pesquisas sobre concepção de competência, conforme Freire (2002), vimos o contexto em que o conceito de “competência” surgiu e passou a dominar as relações de trabalho nas mais diversas dimensões, assim como Chauí (2014), que aborda em seus escritos sobre o “discurso competente”, como discurso ideológico, e seus impactos nos projetos hegemônicos de poder.

A ideia de “competências e habilidades” como vem sendo apresentado no documento da BNCC, para além de nortear o novo *modus operandi* da educação nacional, reflete um contexto maior de implicações que perpassam as esferas da sociedade e que vão ditar as novas regras deste nosso tempo. Essa discussão ganha centralidade devido às transformações pelas quais vem passando a sociedades capitalista com maior intensidade desde o século XX, o que acabou por culminar em uma intensa e conflituosa e relação de força entre capital e trabalho manifesta nas esferas da vida social (FREIRE, 2002. p. 20).

Em Freire (2002) é possível compreendermos os condicionantes que levaram a concepção de “competência” a ser adotada como norteadora dos processos formativos de professores, nos apontando esse deslocamento do conceito de “competência” que antes estava circunscrita ao campo jurídico e depois do trabalho, mas que acaba por transbordá-lo e influenciando as dimensões da relações sociais inclusive na educação.

Esse deslocamento às outras dimensões da vida social norteadas agora (mas não exclusivamente) pela noção de “competência” (ou competências), adquire o caráter polissêmico em sua significação, assumindo assim, diversos significados. Num primeiro momento temos “competência” entendida como “capacidade reconhecida para julgar algo” circunscrita ao campo jurídico, claramente associada à figura do especialista que detém o saber sobre determinada área de conhecimento. Posteriormente temos o deslocamento/apropriação para o “modelo de competência adotado no mundo do trabalho, de caráter restritivo e instrumental, possui uma clara orientação individualista e pragmática, na medida em que competências são tomadas como atributo pessoal dos trabalhadores” (FREIRE, 2002. p. 21).

Nesse sentido, para Freire (2002), o que temos como “competência” a partir de suas transformações ao longo do tempo é a ideia de que “competência é um atributo pessoal do

trabalhador exaltando o individualismo e a competitividade na corrida por uma ocupação no mercado de trabalho” (FREIRE, 2002. p. 41).

A partir dessas análises temos um esvaziamento do sentido de competência com a finalidade de atender aos interesses político-econômicos típicos da fase de reestruturação do trabalho, ao promover o deslocamento da ideia de “qualificação” em sua “multidimensionalidade”:

*Dimensão conceitual*, que diz respeito aos registros dos saberes e conhecimentos, e está associada aos diplomas e títulos; uma *dimensão social*, que se refere às relações sociais que determinam os conteúdos das atividades, as hierarquias das ocupações e os códigos éticos e legais que organizam a profissão; e uma *dimensão experimental*, que se circunscreve ao conjunto de saberes que o trabalhador precisa possuir para desenvolver seu trabalho (RAMOS, 2001; 2002 apud FREIRE, 2018, s/f).

Destarte, passamos da ideia de “qualificação” como elemento multidimensional, que reflete relações sociais complexas, à ideia de “competência” que acaba por negar as dimensões sociais passando a reafirmar sua dimensão mais individual e pragmática (experimental) operando como mecanismo de gestão e seleção da força de trabalho.

A ideia de “competência”, reduzida a eficácia na execução de uma tarefa e a economia dos recursos, é um conceito que vem passando por transformações e atendendo a interesses divergentes no campo das construções sociais. “Competência” passa agora a fazer parte do dia a dia das pessoas, norteando suas ações, buscada como mecanismo de chancela e reconhecimento para o “aparecer social” sem que se tenha muita clareza da sua multidimensionalidade e de seu poder de conformação aos interesses político-econômicos atrelados ao sistema econômico vigente.

À explicação de como devem se dar as mais diversas relações dos sujeitos com suas produções, a “competência” passa a ser agora o discurso central destas mesmas relações, não um discurso que é construído a partir das relações que se dão no mundo das “experiências”, mas um discurso normatizador das próprias experiências conformando o modo como as relações devam se dar.

Já Marilena Chauí (2014) nos ajuda a entender esse “discurso competente” que é proferido e aceito como uma ideia naturalizada, uma verdade absoluta, que passa a vigorar e a orientar as interações sociais criando padrões, comportamentos, respostas, etc. autorizadas e pré-estabelecidas de modo que o *status quo* da classe dominante possa continuar se afirmando no modo de vida capitalista. Resumindo essa ideia temos o “discurso competente” como nos diz CHAUI (2014, p. 19): não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.

Temos então o “discurso competente”, proferido no tempo presente, como um discurso ideológico que é fundamentalmente “um corpo sistemático de representações e de normas que nos ensinam a conhecer e a agir no mundo.” (CHAUI, 2014. p. 15).

Desta maneira, “competência” como paradigma dominante, que atrelado à ideia de “ideologia”, vai buscar unificar o pensamento, a linguagem e a realidade como modo de universalizar uma imagem em particular, claro que, numa sociedade dividida por classes como a sociedade contemporânea, a imagem que prevalece é a da classe dominante, promovendo assim, o “apagamento das diferenças e das contradições” (CHAUI, 2014). Pensada sob o signo da ideologia, a realidade que é marcada pela “contradição” e pelo “conflito”, vai cedendo lugar ao conhecimento ideológico como ordenador/organizador da realidade, produzindo um falseamento/dissimulação desta mesma realidade impedindo sua superação.

A BNCC tem como um de seus fundamentos pedagógicos o compromisso com a educação integral, que a muito vem sendo criticada e também representa um espaço árduo de lutas e interesses, como também o foco no desenvolvimento de competências. Como documento referencial/norteador da educação nacional, este documento ao ser produto das relações/interações sociais, tende a veicular um “discurso” carregado de intenções, com a pretensão de

unificar a educação nacional. Ao adotar o termo “competência” como um de seus pilares na BNCC, nega, neste documento, as questões históricas de sua construção, bem como, este assume um caráter natural, como uma ideia já “reificada” não mais passível de crítica. Assume então, o caráter ideológico do documento. A partir disso, temos a ideia “imediata” de prestígio atrelada a ideia de “competência” como norteadora da formação humana.

Ao olhar para o contexto da educação, percebemos também um deslocamento de eixo em que “a noção de competência tende a substituir a noção de saberes e conhecimentos” (ROPE; TANGUY. *apud* FREIRE, 2002, p. 21).

Ciavatta e Ramos (2012) ao trazer uma reflexão sobre o tempo presente em que há uma maior regulação da escola por meio de diretrizes, caracteriza o tempo presente como a “era das diretrizes” apontando a tendência global de regulação atrelada aos interesses econômicos, articulando as reformas internas da educação com as reformas internacionais promovida por mecanismos multinacionais. Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), aponta que a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta dos nossos tempos. Esses e outros documentos/diretrizes da educação nacional, refletem assim a convergência dos mais diversos modos de sociabilidade contemporânea com as questões econômicas viabilizadas pelas políticas neoliberais.

A noção de competência identificada nas diretrizes curriculares tem sido criticada pelos pesquisadores que discutem formação de professores. Ao trabalharem com uma noção de competência diferenciada da que está posta nos documentos oficiais, eles têm defendido que,

a noção de competência, muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-o à condição de senso comum, deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores de todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela (RAMOS, 2001, p. 170).

As competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica, segundo o documento, devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

A questão da competência no início dos anos 2000, também foi estudada na publicação “Competências disciplinares” (SANTOS, 2009).

Uma escola mais aberta às inovações das novas linguagens que já integram o cotidiano do aluno vai conseguir unir com maior facilidade estes dois campos: comunicação e educação. E uma pedagogia da comunicação, transforma-se no melhor instrumento para estabelecer comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação (SANTANA; OLIVEIRA, 2009, p. 50).

Nesse sentido, se pode interrogar quais as competências necessárias para que os professores assumam o processo de profissionalização. Competência, entendida em seu conceito ressignificado, que seja capaz de ultrapassar o caráter reducionista de um saber prático, de entender profissionalismo ou profissionalidade, as características e as capacidades específicas da profissão, que assegure a indissociabilidade da teoria e a prática nesse conceito, isto é, que garanta o entendimento de que a competência é centrada na *práxis*.

Por outro viés, há crítica da vertente neoliberal e/ou conservadora à concepção de competência:

O novo modelo de desenvolvimento desejado nos anos de 1990, não segue formulas rígidas. É um processo amplo de redefinição global das esferas econômica, social, política e individual, na qual são utilizadas as estratégias necessárias para criar e recriar um clima favorável às orientações da política neoliberal. É quase a criação de um espaço ilimitado em que se torna impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo sociocultural capitalista (LAGARES, 2009, p. 81).

Segundo Imbernón (2000), profissionalização é o processo socializador de aquisição de tais características, ultrapassando o conceito neoliberal de profissão, baseado na teoria do capital humano de formação de recursos humanos. Ser profissional da educação significará participar do processo de emancipação de pessoas.

A BNCC está na agenda da política educacional brasileira debatida pelas entidades, associações e sindicatos desde a LDB de 1996, inclusive com uma nomenclatura que difere do termo atual BNCC. Este documento tem 500 páginas e o objetivo propalado pelo governo é o de oferecer aos profissionais da educação uma orientação geral, seguida de orientações específicas para as diferentes etapas e modalidades de educação nas escolas.

O foco no desenvolvimento de competências, demonstra seu caráter neoliberal alinhado aos objetivos dos organismos financeiros. Essa tendência vem descrita no documento da BNCC como “*fundamento pedagógico*” afirmando que o conceito “*competências*” é uma marca pedagógica social das últimas décadas, ao reafirmarem que:

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL/BNCC, 2017, Introdução).

Neste contexto, apregoam um pacto inter federativo para implementar a Base, assegurando que a BNCC superará a fragmentação do conhecimento nos currículos e estimulará a aplicação na vida real dos alunos, garantindo protagonismo estudantil e a construção de seus projetos de vida.

## **Controvérsias da BNCC e BNC-Formação**

Além dos trabalhos publicados nas revistas científicas, entidades e associações foram fundamentais no debate em 2012, a exemplo, da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que logo trataram de organizar dossiês temáticos e colocaram as questões curriculares da base comum em debate.

A revista *Currículo sem Fronteiras*, a revista *e-Curriculum*, a revista *Cadernos de Pesquisa*, a revista *Teias*, em 2012, 2013, 2014 conforme destacam Cury, Reis, Zanardi (2018), tiveram contribuições importantes na publicação de diversos dossiês com questões curriculares propositivas e críticas nesse período. Há de se lembrar, que neste mesmo período, precisamente em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE: um documento elaborado com 20 metas e 254 estratégias relacionadas a cada uma das metas e 14 artigos que definem ações a serem implementadas no Brasil.

A partir desse pressuposto, destacamos duas publicações de 2016 e 2018 que além dos demais dossiês, colocaram em debate a Base:

Ainda em 2016, a revista *EccoS* publica o dossiê *Políticas Curriculares: das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)*, organizado por Carlos Bauer e Antônio Joaquim Severino. Para os organizadores o dossiê reafirma o papel imprescindível da BNCC e se propõe a fornecer subsídios analíticos e reflexivos para a sua construção coletiva e democrática, cuja continuidade também exige incisivo compromisso de autoridades responsáveis pela organização e efetivação da Base.

O ano de 2018 marca a retomada das discussões sobre a BNCC, com o lançamento do livro eletrônico, em versão preliminar, organizado por Luiz Fernandes Dourado e Márcia Ângela Aguiar, intitulado *A BNCC na construção do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Nele, os organizadores reúnem diferentes autores, que, segundo eles, visam problematizar a concepção e os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais, remetendo as contribuições ao debate no contexto da Conferência Nacional Popular de Educação (CURY, REIS, ZANARDI, 2018:14).

Concordamos com Cury, Reis, Zanardi (2018), que mesmo sendo aprovada o documento da BNCC, esse fato não colocou um ponto final nos debates, inclusive, sobre a BNC-Formação, aprovada posteriormente, e também, “não resolveu os problemas e lacunas nela observados durante sua elaboração e apresentada na versão final ao público” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018:14).

Em relação à ênfase na definição de competências, há a preocupação com a diversidade brasileira e a realidade peculiar de cada escola, uma vez que,

o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem provocado múltiplas interpretações. No contexto das diretrizes curriculares nacionais, a competência está fortemente vinculada a experimentações na educação profissional mais do que na educação básica escolar. Ela restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico (VIEIRA, 2002. p. 74).

A questão não pode ser reduzida ao desenvolvimento de competências e habilidades, à contextualização, à transposição didática, à socialização e à apropriação do conhecimento, apesar dos especialistas que trabalharam e/ou subsidiaram a ideia de o governo federal na reforma da educação apresentarem uma compreensão do saber inseparável desses reducionismos.

## Considerações Conclusivas

A luta pela construção de um “*sistema nacional de educação*”, articulando assim, seus mais diversos elementos não é recente e faz parte da pauta de reivindicação daqueles que buscam pelo estabelecimento da qualidade e equidade na educação nacional pautados pelo princípio da democracia e do entendimento de que a esta, está atrelada a possibilidade de construção da cidadania do povo brasileiro.

Embora esta luta seja histórica, nos últimos anos, temos passado por transformações

intensas principalmente no campo das políticas públicas, ratificando assim, a tese que perpassa toda a análise deste trabalho a de que a educação é um *“campo em disputa”*.

Nas diversas publicações normativas e orientadoras da educação nacional, sem que estas se consolidem com vistas a compreensão de sua validação ou não, para além de seu conteúdo explícito, há manifestas intenções, concepções, interesses que representam *“projetos de sociedades”* bem distintos. Ou como analisa os pesquisadores a respeito da *“accountability”* Lagares e Nardi (2020), e da regulação educacional por resultados em educação na Amazônia tocantinense.

Apesar de entendermos que as discussões em torno de *“aprendizagens essenciais”* por meio de *“currículos mínimos”* não começou, com as movimentações em torno da construção da BNCC, estes tiveram início efetivamente, orientados para a construção do documento, no ano de 2014, a partir das discussões fomentadas pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), também com o início de estudos sobre a *“base nacional comum”* orientadas pelo Mec e ainda com a criação da Comissão Bicameral pelo CNE como vistas a acompanhar e contribuir com o Mec na elaboração deste documento.

Existem muitas outras questões a serem investigadas em novas pesquisas na implementação da BNCC e da BNC-Formação além dos recursos financeiros anunciados, liberados ou não, pois a previsão era que fossem cumpridos os prazos do CNE para a chegada da BNCC nas salas de aula da educação infantil e ensino fundamental em 2020, e no ensino médio em 2021, mas não sabemos como está essa implementação.

Em 2018, conforme o levantamento do *Movimento pela Base* fora revisto os currículos da educação infantil e ensino fundamental, sendo que 21 deles foram aprovados e 6 estavam nos conselhos estaduais, naquele ano. Em 2019 deveria acontecer a formação continuada. A etapa do ensino médio deveria iniciar em 2019 com a sua construção curricular. Nesse mesmo ano de 2019, o Mec ainda, anunciou que foram liberados R\$ 36 milhões para a etapa da educação infantil e do ensino fundamental, e R\$ 69 milhões para o ensino médio, para a implementação da BNCC. Essa é outra perspectiva de pesquisa que esse nosso trabalho sinaliza: investigar a implementação da BNCC e BNC-Formação.

Trouxemos essas questões para as considerações finais deste trabalho porque muitas são as investigações futuras requeridas sobre essa mudança nos currículos, na política da educação distrital, estadual e municipal, em especial, na gestão democrática em sistemas municipais de ensino (Araújo e Lagares, 2020).

Sobre as contradições entre a *“base na docência”* dos nos anos de 1990, que não pretendeu tornar-se currículo, em contraponto a *“BNCC da competência”* dos anos 2000, numa análise documental é possível sinalizarmos várias questões das entidades/associações dos trabalhadores/profissionais da educação, por exemplo, a forma de organizar currículo para escolas numa estratégia privatista liberal em que, seu planejamento assume o formato linear e justaposto, fazendo com que os conteúdos, chamados de *“competências e habilidades”*, se configurem desarticulados da realidade da educação municipal.

Por outro lado, na perspectiva da prática mercadológica os conteúdos são pautados na lógica do mundo do trabalho, ao impor o modelo de *“competências e habilidades”* como forma de padronização do que é ensinado nas escolas públicas brasileiras, desconectada da diversidade cultural do país.

A Anped, a ABdC, o CNTE denunciaram em várias moções e manifestos o empobrecimento conceitual de uma BNCC e BNC-Formação doutrinárias, sem bases científica e pedagógica, com experiências práticas hierarquizadoras dos itinerários dos alunos, na tentativa de unificação da educação como proposta tecnicista pautada na racionalidade técnica, com transferência das responsabilidades constitucionais da educação como um direito básico, para os professores; além de não contemplar as contribuições e demandas dos pesquisadores em educação em suas diversas manifestações.

Os documentos da BNCC e BNC-Formação, criaram um *“currículo mercante”* (Rocha, 2022), fragmentaram o princípio da integração entre as etapas da educação básica, iniciando com a educação infantil, passando pelo ensino fundamental ao ensino médio, possibilitando inclusive, cursos de formação para cada uma das etapas ou modalidades. Ainda, nesta mesma lógica da fragmentação, a formação inicial e continuada de professores passa a operar de forma desintegrada

uma da outra, questão essa histórica da luta da formação de professores.

Deste modo, entendemos que ao direcionar e alinhar a educação nacional para o projeto neoliberal, a BNCC e BNC-Formação retroagem a questões que pareciam já estarem vencidas, confirmando assim o entendimento de que as questões em torno da Base e da formação de professores é um campo em constante disputas filosóficas, pedagógicas, didáticas e políticas, pautadas pelas forças hegemônicas.

A lógica privatista reaparece nessa nova mudança/reforma da educação básica, pois, o governo federal, deu aval às cátedras não universitárias como: Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco assim como às fundações tais como: Lemman, Itaú Social, Roberto Marinho; à institutos a exemplo do Instituto Natura, da Oi Futuro.

Uma mudança/reforma portanto, que padroniza currículos, implementa o modelo gerencial, controla as políticas de formação de professores, reduzindo o trabalho dos professores a aplicar conteúdos, reduzindo a docência da questão pedagógica à questão técnica por meio de competências gerais docentes ao desmontar a construção histórica das entidades/associações, centros/faculdades de educação, da pesquisa em educação já consolidados, com o CNE/Mec centralizando as decisões e não permitindo a ampla participação democrática da sociedade civil organizada.

A educação básica, a partir da BNCC e BNC-Formação, torna-se homogênea implicando na falta de autonomia das escolas imposta pela centralização da implementação da base. Ao definir que a BNCC corresponde a 60% dos “campos de experiências e desenvolvimento” e “direitos de aprendizagem” obrigatórios, culpabiliza de certa forma, a Universidade, a formação de professores pela não aprendizagem dos alunos.

Formar não é ensinar, portanto, “passar/transmitir conteúdos” conforme competências, um retrocesso à educação básica, ao enfatizar a lógica transmissiva e produtivista do conhecimento.

Por fim, entendemos que as questões em torno dos conteúdos analisados e delimitados neste trabalho, não se reduzem às questões da educação e da escola, tão somente, pois não queremos aqui tomar, a parte pelo todo, como típico de uma ciência “objetiva”, muito pelo contrário, entendemos a diversidade de temas e possibilidades de reflexão e de argumentos que se fazem necessários frente ao desafio de construirmos a nós mesmos, nossa profissionalidade docente, nossa *práxis*, com um projeto de educação emancipadora, libertadora para uma sociedade que se quer democrática.

## Referências

ARAUJO, Aldizia. C.; LAGARES, Rosilene. Gestão democrática em sistemas municipais de ensino: tensões entre normas e (des)dobramentos. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 180-194, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4516>

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. 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: República Federativa do Brasil: seção:1, Brasília, DF, 02 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. 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: República Federativa do Brasil: seção:1, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001 aprovado em 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2001** aprovada em 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: 04 de março de 2002.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil.; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional comum curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **A concepção de competência na formação continuada de professores da Educação básica**: O programa parâmetros em ação. 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Políticas curriculares e as concepções de conhecimento e competência na formação de professores. **Revista Triângulo**, v. 11, n 2, p. 127-145, 2018. <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2649>

GRELLET, Vera. **Notas conceituais**. In: MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. mimeo, nov, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJnMc3qJBMxQBQcVkJNq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 de nov. de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAGARES, Rosilene. **Competências políticas**: descentralização na educação. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos (Org.). **Competências interdisciplinares**. São Paulo: Xamã, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELO, José Carlos de. VICENTE, Kyldes Batista. Editorial. Dossiê O trabalho docente e um novo processo de construção de conhecimento: o que aprendemos na e com a pandemia. In: **Revista Humanidades & Inovação**. v. 9, II n. 6 (2022). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/151>.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROCHA, J. Damião T. **O “currículo mercante” da BNCC em tempos de “desentendimento” e “era do vazio”**: porque o ódio pode parecer tão bom!. In: Ana Cláudia da Silva Rodrigues...[et al.]. (Org.). **Políticas curriculares e as inovações (neo)conservadoras: (trans)bordamentos, desafios e ressignificações**. 1ed.Campinas - SP: Mercado de Letras, 2022, v. 1, p. 71-84.

ROCHA, Renan; SANTOS, Jocyléia S. **Formação de professores nos anos 2000**: da base na docência para a base da competência. In: 3ª Anped Norte, 2020, Palmas. Anais 3ª Anped Norte. Rio de Janeiro: Ed Anped, 2020. v. 1. p. 01-04. [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8784-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8784-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)

SANTOS, Jocyléia Santana dos; OLIVEIRA, Jocyelma Martins de. Competência comunicativa na escola. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos (Org.). **Competências interdisciplinares**. São Paulo: Xamã, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

Recebido em 12 de maio de 2022.  
Aceito em 08 de setembro de 2022.

