

## IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE

### IMPLICACIONES DE LA BNC-FORMACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

### IMPLICATIONS OF BNC-TRAINING FOR THE PUBLIC UNIVERSITY AND TEACHING EDUCATION

Eliane Miranda COSTA<sup>1</sup>  
Cleide Carvalho de MATTOS<sup>2</sup>  
Vivianne Nunes da Silva CAETANO<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e suas implicações para a universidade pública e formação docente. A metodologia privilegia a pesquisa bibliográfica, com destaque para teóricos que discutem a política curricular e a formação de professores. A análise documental tem como fonte o Parecer MEC/CNE nº 2.167/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Educação Básica). A análise revela que a formação docente se torna, cada vez mais, instrumental, utilizada com o objetivo de atender as necessidades do capital. O lócus da formação deixa de ser a Universidade e passa a ser a escola, o espaço prioritário para as ações de ensino, pesquisa e extensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educacional. Currículo. Formação Docente. Universidade.

**RESUMEN:** El artículo analiza la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación) y sus implicaciones para la universidad pública y la formación docente. La metodología prioriza la investigación bibliográfica, con énfasis en los teóricos que discuten la política curricular y la formación docente. En el análisis documental, tenemos como fuente el Dictamen nº 22/2019/CNE/MEC y la Resolución CNE / CP nº 2, de 20 de diciembre de 2019, que establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica y la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica. El análisis revela que la formación docente se vuelve cada vez más instrumental, utilizada para satisfacer las

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Professora do Magistério Superior na Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Doutorado em Antropologia (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5036-3147>. E-mail: [elianec@ufpa.br](mailto:elianec@ufpa.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Professora do Magistério Superior na Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Doutorado em Educação (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3229-9441>. E-mail: [cleidematos@ufpa.br](mailto:cleidematos@ufpa.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Professora do Magistério Superior na Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Doutorado em Antropologia (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-00033808-7618>. E-mail: [vns@ufpa.br](mailto:vns@ufpa.br)

*necesidades del capital. El locus de formación deja de ser la Universidad para convertirse en la escuela, espacio prioritario de las acciones de docencia, investigación y extensión.*

**PALABRAS CLAVE:** *Política Educativa. Currículo. Formación Docente. Universidad.*

**ABSTRACT:** *The article analyzes the Common National Base for the Initial Training of Teachers of Basic Education (BNC-Training) and its implications for the public university and teacher formation. The methodology favors bibliographic research, with emphasis on theorists who discuss curriculum policy and teacher training. In the documentary analysis, we have as source the Opinion no. 22/2019/CNE/MEC and Resolution CNE/CP no. 2, of December 20th, 2019, which establishes the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers of Basic Education and the Common National Base for the Initial Training of Teachers of Basic Education. The analysis reveals that teacher training becomes increasingly instrumental, used in order to meet the needs of capital. The locus of training ceases to be the University and becomes the school, the priority space for teaching, research and extension actions.*

**KEYWORDS:** *Educational Policy. Curriculum. Teacher Education. University.*

## **Introdução**

Nas últimas décadas, em especial a partir dos anos de 1990, o Estado brasileiro passou a implementar políticas públicas nos diferentes setores alinhadas ao receituário neoliberal. No campo da Educação, verifica-se tal processo com as (contra) reformas, que têm consistido na aprovação de resoluções, diretrizes, entre outros documentos, sob orientação de organismos multilaterais, fundações e grupos empresariais. Trata-se de um modelo de gestão da educação pública que, por um lado, privilegia ações que estimulam e beneficiam o setor privado, e por outro, nega direitos aos filhos da classe trabalhadora, e ainda impõe a estes o perfil que o mercado exige, isto é, sujeitos com habilidades e competências em vista de obter “o privilégio da servidão” (ANTUNES, 2018).

A formação humana, nessa perspectiva, é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado. Isso significa dizer que na sociedade capitalista a formação tem por finalidade capacitar o sujeito que gere lucro ao grande capital. Demanda desse receituário a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental por meio da Resolução CNE/CP nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, e para o Ensino Médio pela Resolução CNE/CP nº 4, em 2018, que impõe mudanças ao currículo da Educação Básica e, por conseguinte, ao currículo dos cursos de licenciaturas. Trata-se de um currículo revestido de princípios pedagógicos à luz da

pedagogia das competências, que, na verdade, significa um currículo atrelado às perspectivas mercadológicas.

Para garantir a implementação dessa base, o Estado/governo cuidou de aprovar a Resolução nº 2/2019, que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019. Na expressão de Curado Silva (2020, p. 104), a BNC-Formação é a ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta.

Neste texto, a proposta é discutir a BNC-Formação e suas implicações para a formação docente, e nessa perspectiva, analisar as concepções e intenções que balizam a formação de professores no Brasil, bem como o papel e desafio das instituições formadoras. Tais objetivos serão orientados pelos seguintes questionamentos: Que concepções estão sendo tensionadas na formação de professores proposto com a BNC-Formação? O que representa a BNC-Formação para a formação docente e as instituições formadoras?

Trata-se de um estudo qualitativo de caráter bibliográfico e documental. Na trilha da pesquisa bibliográfica contamos com a produção em forma de artigos e livros de autores que vêm discutindo no âmbito da política de formação e do currículo, a exemplo de Sacristán (2000) e Dourado (2015). E no âmbito da pesquisa documental temos como foco específico a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Nossas análises buscam sustento na abordagem interdisciplinar, evidenciando o debate atual sobre a política de formação docente.

O texto está estruturado em dois tópicos, mais esta Introdução e as Considerações Finais. No tópico que segue abordamos a formação no contexto das reformas educativas, demonstrando as concepções e intenções que atravessam e sustentam a formação docente no Brasil. As análises do segundo tópico centram-se nas implicações da BNC-Formação para a formação das/os professoras/es das escolas públicas e para a universidade pública, que com tal base deixa de ser o lócus principal desse processo formativo.

### **A formação docente nas reformas educativas: concepções e intenções**

A regulação do currículo faz parte de um processo mais amplo que envolve as relações econômicas, políticas e culturais estabelecidas na sociedade, mas que afeta a vida das pessoas,

interferindo na sua forma de ser, pensar e viver, ou seja, é uma estratégia para regular a subjetividade dos sujeitos. Por isso, é importante compreendermos as concepções de formação docente implementadas nas reformas educativas, uma vez que elas servem de referência para as políticas curriculares direcionadas à Educação Básica. Para Sacristán (2000, p. 109), o Estado,

[...] ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma.

Ao definir um conjunto de ações direcionadas a “controlar” o conhecimento dos cursos de formação de professores, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica. A relação entre formação docente e educação básica envolve uma simetria cuja base é o currículo. Por isso, transformações no currículo da educação básica também geram repercussões nos cursos de formação de professores, exatamente por este ser um canal em que o currículo pode modelar o tipo de racionalidade a ser praticada no espaço escolar (SACRISTÁN, 2000).

A política de formação de professores não é um tema pacífico, visto que diferentes instituições e associações têm se posicionado sobre as concepções de formação implementada pelo Ministério da Educação (MEC). Destaca-se o papel protagonista da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras que “[...] elegeram] como tarefa fundamental a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizada em um “paradigma educacional dialético” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; DE SÁ, 2020, p. 3).

Nos anos de 1990, o MEC defendeu uma formação pautada, sobretudo, na racionalidade técnica, no “saber fazer” e na “pedagogia das competências”. Essa concepção de formação está articulada às exigências de organismos financeiros multilaterais e às novas configurações do mundo globalizado. A concepção de “organização curricular” pautada na pedagogia das competências é apresentada como capaz de instrumentalizar os professores para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem. Por isso, o foco no conhecimento socialmente útil, capaz de mobilizar habilidades geradoras de competências, torna-se central nas reformas curriculares implementadas pelo MEC nesse período.

Além da pedagogia das competências, o MEC também defendia que a formação de

professores para a educação básica deveria ocorrer, prioritariamente, nos institutos superiores de educação, por considerar os cursos ofertados nas universidades academicistas, portanto, não adequados à concepção de formação docente defendida pelo MEC. A ANFOPE, posicionando-se contrária à proposta do MEC, defendia que a formação docente deveria ocorrer nas Universidades “[...] como forma de assegurar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; formação continuada de qualidade referenciada no social, como direito do profissional da educação” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; DE SÁ, 2020, p. 4).

Em 2002, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta Resolução faz parte de um conjunto de diretrizes que começaram a ser editadas a partir de 2002 para os cursos de graduação. A concepção de formação profissional vigente na década de 1990 assumiu centralidade nesta Resolução, privilegiando, assim, uma profissionalização associada à ideia de “competência”. Isso significou que a exigência de um “[...] trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferente num campo de ação mais amplo” (FACCI, 2004, p. 37).

No ano de 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. A referida Resolução orienta que a educação em direitos humanos seja componente curricular obrigatório na formação inicial e continuada de todos os profissionais da Educação. De acordo com Dourado (2015, p. 305-306),

11. 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 em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Por isso, a educação em direitos humanos requer uma formação acadêmica pautada em princípios democráticos e no desenvolvimento de uma consciência política, social, cultural, étnica e ambiental que valorize o exercício cotidiano da cidadania. As formas de inserção da temática educação em direitos humanos na organização dos currículos da educação básica e

nos cursos de formação inicial e continuada de professores, conforme estabelece o artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 2012, deverá ser:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012).

Analisamos que a resolução considera que a educação em direitos humanos poderá ser ofertada de forma transversal, interdisciplinar, disciplinar e de maneira mista (transversal e disciplinas), todavia, fica a critério das instituições a definição da forma de organização curricular da educação em direitos humanos na educação básica e superior.

Em 2012, foi aprovada também a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino de Educação Básica e de Educação Superior. Essa Resolução reconhece a necessidade de pautar a educação ambiental na formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica. Essa premência está vinculada à necessidade de fortalecimento da cidadania, da solidariedade, do respeito aos direitos humanos e em defesa do meio ambiente, como se observa no Art. 2º dessa Resolução.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

A inserção da educação ambiental no currículo da formação inicial e continuada de professores se faz necessário e urgente, pois estamos vivendo em uma realidade política, econômica e social que vem construindo bases para uma exploração desordenada das nossas riquezas naturais, atrelada ao enfraquecimento dos órgãos fiscalizadores, como exemplo, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), além de diminuir a participação da sociedade civil nas organizações de controle social por meio da extinção dos órgãos colegiados que faziam parte da estrutura do Ministério do Meio Ambiente (MMA) por meio do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.

Mobilizar recursos tecnológicos para redimensionar nosso olhar em relação ao meio ambiente revela uma nova perspectiva de desenvolvimento que, por conseguinte, afetar



diretamente a concepção de meio ambiente, por isso há necessidade de promover na formação inicial e continuada de professores a inclusão dos princípios e objetivos da educação ambiental, para que os professores possam atuar de forma crítica e propositiva na defesa da equidade socioambiental e na conservação do meio ambiente natural e cultural.

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 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. Nesta Resolução, há uma proposta de formação inicial e continuada de professores de forma articulada, visando garantir a continuidade do processo de formação docente por meio de uma política de Estado. A referida Resolução propõe a organização do currículo dos cursos de formação de professores em três núcleos de estudos, a saber: núcleo de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores, conforme determina o art. 12 desta Resolução.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, [...];  
II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...];  
III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...].  
(BRASIL, 2015).

Os núcleos de estudos constituem-se em eixos mobilizadores de conhecimentos que podem ser trabalhados de forma disciplinar e interdisciplinar, e permitem a construção de Projetos Pedagógico de Curso (PPC) pautados no aprofundamento dos conhecimentos sobre os fundamentos da educação, as políticas públicas e de gestão da educação, segundo consta no art. 14 parágrafo 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2015: “[...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”. (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta a interdisciplinaridade como princípio de organização curricular. De acordo Luck (1994, p. 59-60), a interdisciplinaridade tem como objetivo “[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na

realidade e na produção do conhecimento [...]”. A interdisciplinaridade apresenta-se como uma importante tática para superar a fragmentação do conhecimento distribuído nos campos disciplinares. Todavia, como se aprende com Luck (1994, p. 64), requer engajamento das/os educadoras/es e um trabalho integrado entre as disciplinas e com a realidade, em vista de “[...] uma formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual”.

A interdisciplinaridade pressupõe o compromisso de trabalhar de forma coletiva, por meio do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Isso significa que a interdisciplinaridade visa ampliar o conhecimento disciplinar por meio da interconexão dos diferentes saberes. Essa interação amplia e possibilita a criação de novos conhecimentos e novas aprendizagens, por isso é importante romper as barreiras que separam os conhecimentos disciplinares, pois, na realidade social concreta não existem divisões entre os saberes – todos fazem parte da totalidade social. Daí a importância da interdisciplinaridade como estratégia organizativa e metodológica nos currículos dos cursos de formação de professores para superar a fragmentação do conhecimento, as barreiras construídas em torno das disciplinas acadêmicas, bem como hierarquizações e isolamentos disciplinares.

Em 2019, no primeiro ano de Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 – atual), foi sancionada 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). Muitas faculdades e institutos ainda estavam em processo de elaboração de seus PPCs quando o Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada. Esse aligeiramento na promulgação de uma nova Resolução se justifica pela necessidade de repensar a concepção de formação docente. Nesse novo cenário político, a pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores.

### **A BNC-Formação e as implicações para a formação docente e a universidade pública**

Observa-se que as últimas reformas educativas têm apresentado uma guinada histórica em direção aos interesses do capital. Na verdade, tem-se configurado um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e discursos que se retroalimentam à luz dos preceitos do grande capital e sua filosofia neoliberal, que têm mirado a educação, as escolas públicas e as/os



professoras/es, para fortificar a pedagogia do capital. Uma das ações, na atual conjuntura, que acena nessa direção, é a BNC-Formação, criada para “treinar professores” (CURADO SILVA, 2020), e, assim, materializar a BNCC, o que, na prática, significa controlar a formação docente e, por conseguinte, o ensino e a escola pública.

Algumas pistas, para compreender tal fato, podem ser observadas no Parecer CNE/CP nº 22/2019. Este documento enfatiza que

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (BRASIL, 2019, p. 15).

O Parecer em questão deixa claro que a formação docente deve pautar-se em um conjunto de competências predeterminado pela BNCC. Competência é definida por esta base como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). As competências são, na verdade, definidas como condição para garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, estabelecido por tal base, como se observa na Resolução CNE/CP nº 02/2019, em seu Art. 2º e 3º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Nesses dois artigos, verifica-se o delineamento de uma concepção de formação docente, que visa como determinante o domínio de competências e habilidades, alinhados à atuação prática. Curado Silva (2020, p. 108) argumenta que dentro desse modelo “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais”. Isso significa

que as competências não são meras prescrições de conteúdo, mas, principalmente, prescrições de ações a serem treinadas e executadas pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação.

O que está em jogo nesse cenário é a formação da classe que vive do trabalho, sujeitos que aos olhos do capital devem ter como função atender sua agenda. Diante disso, a educação destinada à classe trabalhadora não precisa ser pautada nos conhecimentos necessários à formação cidadã, mas em conhecimentos que os prepare para o mercado de trabalho, o subemprego, o trabalho intermitente e o trabalho precarizado (ANTUNES, 2018). Para estes sujeitos não há necessidade de uma educação que vislumbre a transformação social ou o questionamento do *status quo*, nem professores com formação que permita ter um posicionamento crítico diante das injustiças sociais.

A leitura do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 02/2019 sugere que estamos diante de um paradigma que centraliza a formação e a atuação docente a uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação. Tem-se, desse modo, uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências, que, no caso, é composta por três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, como se verifica no Art. 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º, desta Resolução:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASI, 2019, p. 3).

Acompanham tais competências docentes, conforme estabelece documento anexo da referida Resolução, chamada de BNC-Formação, um conjunto de habilidades formatadas para concretizar a atuação docente. Tem-se, assim, uma política de formação docente que implica controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar, remetendo, desse modo, a

formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas. Também não se considera outras dimensões da formação docente, como salário digno, condições de trabalho, carreira, formação continuada, entre outras. Daí entendermos, nestes termos, o trabalho docente como potencialmente gerador do mais valor (ANTUNES, 2018; CURADO SILVA, 2020).

Esse “novo” modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação. Ou seja, as universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolver nos(nas)/com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica.

Nóvoa (2017, p. 1114) afirma que para avançar em uma formação profissional universitária é preciso de um novo lugar institucional que deve estar “fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’ de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente”. Para esse autor, faz-se “[...] necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores” (NÓVOA, p. 1114). Contudo, essas ligações externas não deverão primar somente pelo capital, como se propõem as políticas educacionais atuais.

A proposta de retirada da formação de professores do âmbito das universidades mostra o interesse numa formação aligeirada, esvaziada de teoria e fortemente instrumental. Não há assim a obrigatoriedade com uma formação pautada no ensino, na pesquisa e na extensão como preconiza a universidade pública. Fica claro, nos documentos que norteiam essa política, o grande interesse de atender as demandas do capital, por isso o desenvolvimento de valores e do pensamento crítico-reflexivo não são prioridades. Desse modo, as universidades deverão, em seus cursos de licenciaturas, priorizar “[...] conhecimentos teóricos que possam ser conjugados com atividades práticas que estimulem a capacidade de identificar, organizar, avaliar os objetos de ensino da educação básica” (MATOS, 2020, p. 8, no prelo), utilizando,

para isso, metodologias, modelos didáticos, habilidades, condizentes com as novas exigências sociais voltadas para o capital.

### Considerações finais

As questões apontadas neste texto indicam que a BNC-Formação traz novas exigências e modificação do *modus operandi* da política de formação docente. É uma política que formata um currículo e uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas. Prevalece a lógica do capital humano, a qual, centrando tudo na economia, ignora as necessidades materiais, culturais dos sujeitos, e mais, acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente. Constitui-se, na verdade, em um sistema de controle da formação e atuação docente que corresponde aos ditames do capital.

Ficou evidente que com este paradigma de formação de professores desenhado pelo Estado/governo cabe às universidades públicas e ao campo da formação docente o papel não de formar cidadãos críticos, mas operários para o mercado de trabalho. E para isso, a reflexão crítica deve ser substituída pela lógica do “aprender a aprender”. Diante disso, podemos considerar que o desafio das universidades públicas e das/os educadoras/es é fazer resistência no sentido de promover uma formação que prime pela busca da valorização e emancipação humana.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; DE SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. 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, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). 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**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES DE FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MATOS, C. C. **A concepção de organização curricular na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019**: implicações para a docência. No Prelo, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilliing. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

### Como referenciar este artigo

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>

**Submissão em:** 20/06/2020

**Revisões requeridas em:** 16/09/2020

**Aceito em:** 03/11/2020

**Publicado em:** 01/03/2021