

## Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente<sup>+</sup>\*

---

**Diomar Caríssimo Selli Deconto<sup>1</sup>**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
Caxias do Sul – RS

**Fernanda Ostermann<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre – RS

### Resumo

*Neste trabalho discutimos as novas diretrizes curriculares nacionais de formação de professores, aprovadas em dezembro de 2019, por meio de revisão de literatura. Buscamos, a partir de trabalhos que analisaram essa legislação, traçar um panorama dos principais aspectos envolvidos nas críticas acerca dessa política de formação. Caracterizamos e problematizamos as diretrizes e o modelo formativo subjacente em torno de oito tópicos estruturantes que permitem compreender os princípios que os embasam, o contexto de produção, as narrativas estabelecidas para justificar o novo projeto formativo, a concepção de competências, o alinhamento à educação básica e a visão de prática e valorização docente. Sob esse olhar, nosso trabalho revela as principais discussões acerca do tema e alerta para graves retrocessos que recaem sobre a formação de professores. **Defendemos que nossa tarefa ética e política, como professores e pesquisadores é lutar pela revogação** dessas diretrizes.*

**Palavras-chave:** Formação Docente; Diretrizes Curriculares Nacionais; BNC-Formação; Revisão de Literatura.

---

<sup>+</sup> Training teachers to apply the BNCC: the new guidelines and its marketing project for teacher education.

<sup>\*</sup> Recebido: 28 de setembro de 2021.  
Aceito: 1 de dezembro de 2021.

<sup>1</sup> E-mails: diomardec@gmail.com; fernanda.ostermann@ufrgs.br

## Abstract

*In this paper we discuss the new national curricular guidelines for teacher education, approved in December 2019, through a literature review. We sought, from works that have analyzed this legislation, outline an overview of the main aspects involved in the criticism of this training policy. We characterize and problematize the guidelines and the underlying formative model around eight structuring topics that allow us to understand the principles that underlie them, the context of production, the narratives established to justify the new formative project, the concept of competencies, the alignment with basic education and the vision of practice and teacher appreciation. From this point of view, our work reveals the main discussions about the theme and warns about the setbacks in teacher education. We defend that our ethical and political assignment, as teachers and researchers, is to fight for the repeal these guidelines.*

**Keywords:** *Teacher Education; National Curriculum Guidelines; BNC-Formação; Literature Review.*

## I. Introdução



O cenário educacional nos últimos anos tem sido caracterizado por **diversas reformas marcadas pela disputa de projetos** que carregam em seus fundamentos **distintas visões de sociedade, humanidade, acerca da função social da escola, de currículo**. Para Aguiar e Tuttman (2020, p. 72), estas **disputas de projetos giram em torno de duas perspectivas diferentes:**



*uma que situa a **educação de qualidade para todos no contexto de um país com extrema desigualdade social e que defende mudanças sociais e econômicas profundas em prol de uma sociedade justa;** e outra que **prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo,** o estabelecimento de **competências e a cultura da performatividade.***

Uma **legislação bastante danosa** à educação básica pública, orquestrada na segunda perspectiva apontada pelas autoras (de um projeto mercadológico), que tem impacto direto sobre a formação docente **foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, aprovada em 2017. A BNCC passou a ser orientadora de uma série de políticas e ações em âmbito federal **com relação à infraestrutura, à seleção de conteúdos, à formação docente e à avaliação** (BRASIL, 2017a). A nova legislação de formação de professores, prevista no texto da BNCC, revogou as diretrizes de formação docente dadas pela resolução CNE/CP 02/2015, que não

tinham sido completamente implementadas e muito menos avaliadas, em favor de diretrizes totalmente alinhadas a essa Base e permeadas por um modelo de formação que pode ser considerado, de acordo com Coimbra (2020b), anacrônico<sup>2</sup>.

A partir da publicação da resolução CNE/CP 02/2019, que instituiu as diretrizes de formação de professores e a BNC-Formação, pesquisadores em Educação, que já vinham se posicionando enfaticamente contra este projeto, passaram a publicar análises críticas dessa política formativa e de seus impactos. No entanto, em periódicos importantes e historicamente representativos da área de Educação em Ciências, localizamos apenas um trabalho (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020) que versava sobre esta temática<sup>3</sup>. Além desse silenciamento sobre tão relevante tema nos periódicos da área, percebemos que o único trabalho encontrado não se debruçava sobre as diretrizes publicadas em 2019, mas em uma versão inicial do parecer (de 2018) que contém sua proposta.

Acreditamos ser de suma importância para a área de Educação em Ciências discussões acerca dessa política de formação docente, uma vez que processos formativos de professores de Química, Física e Biologia serão profundamente afetados e de forma dupla: tanto pelo papel um tanto marginal dado pela BNCC (BRASIL, 2017a; 2018) e a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) à área do conhecimento “Ciências da Natureza”, quanto pelo modelo formativo ultrapassado proposto pelas novas diretrizes. Cabe ressaltar que estas diretrizes são gerais, comum a todos os cursos, portanto, não trazem particularidades das áreas específicas, como a Física, Química e Biologia. A análise desse documento, tal como fizeram Zancan Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), dificilmente entraria em especificidades da Educação em Ciências, mas estaria mais relacionada a aspectos gerais da formação, comuns a todas as licenciaturas, independente da área. Envolvendo, portanto, discussões mais amplas qualquer análise sobre essa legislação não poderia ficar limitada a uma ou outra área específica, mas à Educação, em geral.

Reconhecendo que analisar e discutir a formação docente proposta pelas novas diretrizes envolve uma esfera mais ampla, decidimos fazer uma busca da produção intelectual sobre esta temática na área da Educação, uma vez que constatamos uma presença mais volumosa e consistente de publicações cujos resultados de suas análises mostraram-se aproximados e convergentes, mesmo que realizadas sob referenciais diferentes.

Assim, este trabalho tem como objetivo trazer para a nossa área uma sistematização de discussões, análises e críticas acerca das novas diretrizes de formação de professores que circulam e que estão sendo debatidas na área de Educação, como um ponto de partida para os necessários debates sobre a questão na Educação em Ciências. Trata-se, portanto, de uma

---

<sup>2</sup> Anacrônico é utilizado para indicar que o modelo proposto nessas diretrizes é deslocado no tempo, um modelo que nega (ou erra) a trajetória histórica de construção de um perfil de formação docente trazendo conceitos e ideias, já superados, de épocas passadas para a formação docente em outro tempo histórico (COIMBRA, 2020b).

<sup>3</sup> Posteriormente à submissão do nosso artigo, foi publicado um trabalho pelas mesmas autoras na Revista Brasileira de Educação em Ciências versando sobre o documento final aprovado em dezembro de 2019 (ZANCAN RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

espécie de “revisão de literatura” sobre as novas diretrizes de formação docente, preocupada não tanto em fazer levantamentos e estatísticas, mas em compor um conjunto de tópicos estruturantes em torno dos quais organizam-se suas críticas.

## II. Aspectos metodológicos e organização dos resultados

Em maio de 2021, realizamos um levantamento de artigos sobre as novas diretrizes de formação docente, a partir de uma busca na plataforma do Google Acadêmico, com os seguintes descritores: BNC-formação docente; diretrizes formação professores 2/2019. Utilizamos o Google Acadêmico para seleção dos artigos por ser uma plataforma gratuita, que se constitui de um repositório de materiais científicos bastante amplo e que tem servido de referência para a CAPES na composição e aferição de avaliação do Qualis. Desta forma, constitui-se de um excelente recurso para levantamento de bibliografia, autores e pesquisas que auxilia no processo de revisão de literatura. Após essa busca inicial, que totalizou 25 artigos, tratamos de identificar o periódico no qual o trabalho foi publicado, para poder fazer um recorte do corpus. Encontramos artigos nos seguintes periódicos: *Em Aberto*; *Formação em Movimento*; *Pedagogia em Foco*; *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*; *Revista Cocar*; *Revista Communitas*; *Revista Educação e Política em Debate*; *Revista Educar Mais*; *Revista Eletrônica de Educação*; *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*; *Revista Práxis Educacional*; *Revista Retratos da Escola*; *Série-Estudos*; e *Sul-Sul – Revista de Ciências Humanas e Sociais*.

De maneira a filtrar a produção encontrada, mantivemos apenas os artigos publicados em periódicos que fossem classificados nos estratos A1, A2 ou B1 do Qualis da Capes na área de Ensino ou de Educação disponíveis (quadriênio 2013-2016). Trabalhos publicados em periódicos que não possuíam uma classificação no Qualis não foram considerados. A exceção a esta regra foi o periódico *Formação em Movimento* pelo fato de ser uma revista (muito nova) sob responsabilidade da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), importante entidade acadêmica voltada à formação docente, cuja representatividade nesse campo justifica a presença do periódico. Por fim, excluímos do nosso corpus os trabalhos que tratavam exclusivamente das versões das diretrizes anteriores à última, publicada no diário oficial. Assim, ao final desse processo, restaram 15 artigos, conforme o quadro 1, que foram, finalmente, analisados.

Uma vez selecionados os artigos, fizemos uma primeira leitura para identificar os objetivos de pesquisa, foco das análises, referenciais teóricos e principais resultados, de forma a compreender o que esses trabalhos sinalizavam como essencial a ser discutido acerca das diretrizes, como estão caracterizando a formação proposta e as críticas desenvolvidas. Nosso foco não é fazer um relato, um resumo ou um fichamento desses aspectos para cada um dos artigos estudados, mas com base neles compor um conjunto de elementos que, a partir da nossa compreensão das diretrizes e dos nossos estudos sobre formação docente, permita organizar o debate científico em torno dessa temática. Trata-se de um processo de construção

de conhecimento que é fruto da nossa interpretação das produções selecionadas a partir da compreensão desenvolvida sobre as diretrizes em articulação com estudos sobre formação docente que há anos temos realizado.

A partir da leitura prévia dos artigos, entendemos que há **três pontos essenciais que permitem caracterizar as diretrizes:** por um lado a **falta de definição de docência, indiretamente tratada como transmissão de conhecimentos**, numa perspectiva de formação genérica e descaracterizada, por outro lado, a **indicação de um caminho assumido para esta formação, o neotecnicismo**, que é efetivado pela **ideia (supostamente nova) das competências**.



Quadro 1 – Artigos do estudo.

Título	Referência*
Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista	A 25 (55), 2020
De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente	B 13 (27), 2019
Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação	A 25 (55), 2020
A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores	C 2 (4), 2020
Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP n° 22/2019.	C 2 (4), 2020
BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo	A 25 (55), 2020
A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais	D 16 (1), 2021
Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil	A 25 (55), 2020
Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências	A 25 (55), 2020
Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente	D 16 (1), 2021
A Didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências	E 8, 2020
Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate	F 14, 2020
Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs	E 8, 2020
Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate	G 16 (37), 2020
<b>Currículo Nacional Comum: uma questão de qualidade?</b>	H 33 (107), 2020

\*Referência: letra que representa a revista, volume (número), ano. A: *Série-Estudos*; B: *Retratos da Escola*; C: *Formação em Movimento*; D: *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*; E: *Revista Cocar*; F: *Revista Eletrônica de Educação*; G: *Revista Práxis Educacional*; H: *Em Aberto*.

Tendo em vista esses três pontos essenciais percebemos que os trabalhos desenvolvem **críticas contundentes à filosofia neoliberal (que caracteriza o neotecnicismo, juntamente com os princípios da privatização, meritocracia e responsabilização e com a pedagogia do comportamentalismo)** presente nas diretrizes, evidenciando seus preceitos,





como o pragmatismo, o neoprodutivismo, o controle e a eficácia, mas, principalmente, a lógica empresarial que subjaz toda a proposta, reforçada pela presença da voz dos reformistas educacionais com seus discursos baseados em “evidências científicas” que apontam para a eficiência.

Da mesma forma, percebemos que em torno da noção de competências organiza-se uma série de discussões que denuncia o perfil reducionista da formação via espelhamento BNC-Formação – BNCC; o perfil pragmatista via uma concepção praticista; o objetivo de padronização com vistas ao controle e à avaliação, colocadas como elementos-chave da valorização docente; o caráter prescritivo incidindo em uma formação instrumental e, por fim, a falaciosa ideia de neutralidade do processo formativo, proposto sem vínculos com aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais.

### III. Análises e resultados

A partir dessa revisão dos artigos selecionados, organizamos nosso estudo por meio de oito tópicos que permitem um entendimento amplo da formação docente proposta por esta política e em torno dos quais organizam-se as principais críticas apresentadas nos trabalhos estudados. São eles: princípios norteadores; contexto de produção e falsos consensos; narrativa fantasmática: o discurso das “evidências científicas” e a manipulação dos dados; transposição de elementos de políticas anteriores; competências; espelhamento BNCC e BNC-Formação; concepção de prática nas diretrizes de 2019; valorização, responsabilização e controle docentes. Estes tópicos, que são o resultado do processo de construção desenvolvido a partir dos trabalhos estudados, são apresentados na sequência.

#### III.1 Princípios norteadores

Um apontamento de extrema relevância que podemos desenvolver, consensual entre as pesquisas sobre as novas diretrizes de formação de professores, diz respeito à orientação desta política numa perspectiva neotecnicista de formação (e.g. COIMBRA, 2020b; D’ÁVILA, 2020; LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020). Como aponta D’Ávila (2020, p. 88), sob essa perspectiva, as diretrizes se colocam no sentido de “validação da ideologia política neoliberal em vigor no País”. Ou seja, é uma política que se insere em um projeto maior de sociedade, nos moldes apontados por Aguiar e Tuttman (2020), ficando, portanto, bem demarcado nesse documento a presença da filosofia neoliberal (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021; COIMBRA, 2020b; LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020) e, conseqüentemente, seu alinhamento à lógica empresarial na educação (PIRES; CARDOSO, 2020).

*Ela [racionalidade neoliberal] forma um fio condutor que amarra e articula formação de professores e Educação Básica, conectadas e fundamentadas nas competências e habilidades definidas na BNCC. Abre-se, a partir de tal proposição,*



uma porta considerável para o mercado, que estará apto a fornecer produtos e serviços no âmbito educativo alinhados a missão de concretizar a BNCC nas salas de aula do país. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 configura-se como estratégia potente, que se articula com outros arranjos, de forma a compor uma rede de formação de capital humano atrelada aos princípios do neoliberalismo em uma versão conservadora (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 373, grifos nossos).

Assim, sob a égide do neoliberalismo, que “opera a descaracterização da educação como um acontecimento humano, singular, contornado por valores e por uma ética” (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 60), pesquisas denunciam que as diretrizes carregam elementos de desqualificação, descaracterização e esvaziamento de currículos e processos formativos e



[...] configuram-se na forma alienada e rebaixada pela qual, no interior do universo ideológico neoliberal do capitalismo em sua fase imperialista, busca-se aviltar as consciências e manipular as subjetividades dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e neoprodutivistas, como é o caso das pedagogias das competências (LAVOURA; ALVES, 2020, p. 572, grifos nossos).

Desta forma, as competências, como consensualmente apontam as pesquisas, representam uma das formas pelas quais a filosofia neoliberal adentra as diretrizes, mas, para além desse elemento, verifica-se que esta lógica opera também, por exemplo, por meio da responsabilização docente e da visão de docente prático/executor (PIRES; CARDOSO, 2020). Na busca por se entender algumas marcas do neoliberalismo nessa política, é interessante notar que, dentre as diferentes demandas que podem ser identificadas no discurso das diretrizes (como a educacional e científica), há, claramente, demandas mercadológicas.



Diante desses aspectos, fica mais fácil entender a perspectiva neotecnicista de formação que fundamenta as novas diretrizes. Primeiramente, é possível apontar o seu caráter tecnicista na medida em que reduzem a formação docente ao “treinamento” necessário à aplicação da BNCC (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021) e ao desenvolvimento de competências, conforme esclarece Coimbra (2020b, p. 626) ao citar Silva (2018, p. 11):



o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, a partir de dois eixos centrais: (1) o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos [...]

Ainda, segundo os pressupostos neoliberais que apresentamos previamente, pode-se apontar o caráter neotecnicista das diretrizes também na medida em que se entende a

 estruturação do neotecnismo em torno de três categorias, segundo Freitas (2012): responsabilização, meritocracia e privatização.

Vários desses aspectos subjacentes à filosofia neoliberal e ao neotecnismo ganham destaque especial nas pesquisas do nosso *corpus* e serão desenvolvidos com maior intensidade mais adiante, principalmente aqueles relacionados: às competências; à responsabilização e valorização docente; às demandas do mercado, garantidas pelos elaboradores da proposta e sustentada pelo sentido de mudança social relacionado à qualidade da educação discutida com base em dados problemáticos; ao reducionismo da formação dado pelo espelhamento BNC-Formação e BNCC; e à visão praticista de formação.

### III.2 Contexto de produção e falsos consensos

 As análises desenvolvidas nos trabalhos buscam entender o contexto no qual se insere a produção dessas novas diretrizes, uma vez que em período muito recente haviam sido instituídas diretrizes de formação docente, largamente debatidas e aprovadas pela comunidade educacional, cuja implementação nem havia sido concluída pelas instituições de ensino superior. Não é surpresa anunciar a constatação de que o processo de produção dessas novas diretrizes se dá como mais um elemento forjado pelo contexto ideológico vigente no país: o projeto neoliberal de sociedade.

Dito isso, os trabalhos apontam, como um marco nessa triste história da formação de professores no Brasil, o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (e.g. BAZZO; SCHEIBE, 2020; REIS; GONÇALVES, 2020).

*O novo direcionamento da política educacional, de viés privatista e pouco dialógico, do pós-golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, deu "continuidade" em políticas como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, redirecionando concepções educacionais. Parte do grupo que esteve no Ministério da Educação na década de 1990 e que tinha a noção de competências como eixo curricular, retorna ao governo em 2016, no âmbito do MEC e do CNE resgatando tais concepções (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 365).*

 Como denunciam as pesquisas, após esse momento, as concepções educacionais sofrem um redimensionamento, assumindo um viés neoliberal<sup>4</sup> mais intenso que embasa a “continuidade” das políticas educacionais. É neste momento que a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que já vinha sendo discutida (por isso tem “continuidade”), toma um rumo diferente, passa a ser conduzida por um processo linear, vertical e centralizador (AGUIAR, 2018; AGUIAR; DOURADO, 2019), resultando em um documento bastante criticado pela comunidade educacional. A BNCC tornou-se o epicentro de uma ampla reforma educacional, incluindo a formação de professores. Neste sentido,

<sup>4</sup> É necessário esclarecer que os governos Lula e Dilma não romperam totalmente com a lógica neoliberal, dando continuidade a algumas políticas da “era-FHC” (AGUIAR; TUTTMANN, 2020).



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 (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 898).



Assim, nesse contexto é que são produzidas e instituídas as novas diretrizes de formação docente, completamente alinhadas aos interesses mercantilistas e com vistas a um processo formativo padronizado e pragmático, que revisita a criticada noção de competências (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Como denuncia Farias (2019), a produção deste documento ocorreu sem diálogo com entidades educacionais e universidades públicas, foi silenciosa e em *petit comité*. Neste sentido, os trabalhos revelam que o diálogo na produção deste documento se deu com os ditos “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012), na medida em que os responsáveis pela elaboração do documento são vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas (e.g. SEVERO; PIMENTA, 2020; COSTA, MATTOS; CAETANO, 2021; COIMBRA, 2020b).



Destaca-se que quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de Ensino Superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias, e, além dessas, há também ligação de tais membros com organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 77).

Desta forma, cabe resgatar o alerta feito por alguns pesquisadores:



É importante destacar esse contexto de ação política, uma vez que alguns traços que caracterizam as proposições formativas do documento são explicadas à luz do perfil dos atores sociais envolvidos no CNE, tratando-se de representantes de conglomerados financeiros que defendem uma visão praticista e “barata” de formação docente como um pilar da estratégia de rentabilização da oferta de cursos de licenciatura no Brasil, os quais já são responsáveis por cerca de 70% dos cursos, sendo 88% destes em Educação a Distância (SEVERO; PIMENTA, 2020, p. 123).



Ou seja, é necessário estar atento que essas políticas de educação pública estão, por um lado, privilegiando o setor privado, ao mesmo tempo em que negam direitos aos filhos da classe trabalhadora (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021). Assim, considerando esse contexto de produção, os atores e autores do documento, a falta de debates com o meio

acadêmico e, como denunciam Pires e Cardoso (2020), a pressa em decisões, **fica patente o autoritarismo que envolveu o processo de construção e aprovação dessas novas diretrizes** diante das **inúmeras manifestações contrárias de entidades** preocupadas com os rumos da formação docente no país.

Considerando as denúncias de fechamento à comunidade acadêmica, de falta de diálogo e debates, as pesquisas questionam algumas **ideias absurdas** que são transmitidas pelas diretrizes, como a de que, pela primeira vez, se **conseguiu um consenso nacional** sobre a matéria e que foram realizadas uma série de reuniões com os pares. Ao fazer essas afirmações, o **CNE desconsidera e desconhece críticas e manifestações contrárias à proposta que foi aprovada**, isto é, não há consenso educacional e nem houve reuniões com pares (COIMBRA, 2020b). Sobre esta questão, é interessante a comparação feita por Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) entre os pareceres 2/2015 e 22/2019 do CNE. Enquanto as diretrizes relacionadas ao parecer 2/2015, sabidamente, desenvolvidas a partir de um amplo debate com a sociedade, dão informações sobre as audiências públicas e citam diversas entidades educacionais que participaram do debate, as diretrizes relativas ao parecer 22/2019 não fazem menção alguma sobre quem são esses interlocutores ou entidades que participaram de um suposto debate.



Além disso, a **retórica de que há um ato “inaugural” que relaciona a BNCC ao suposto consenso na esfera educacional – como se tudo começasse com a BNCC, como se não existisse uma trajetória histórica na área de formação de professores** (COIMBRA, 2020b) – se estabelece no **sentido de que a formação docente deve estar alinhada à BNCC** como uma forma de promover a efetividade da aprendizagem, ou melhor, de “aprendizagens essenciais”.

Portanto, as análises do contexto de elaboração dessas diretrizes, da caracterização dos seus elaboradores com seus respectivos interesses, da (não) participação da comunidade educacional e da narrativa de que existe um consenso educacional, apontam para outras questões cruciais a serem aprofundadas neste documento, como: **os resgates de concepções de outrora, como é o caso das citadas competências; alinhamento BNCC – BNC-Formação; as falácias presentes no documento, a exemplo do consenso nacional, bem como silenciamentos, a exemplo do que ocorre com a comunidade acadêmica.**

### **III.3 Narrativa fantasmática: o discurso das “evidências científicas” e a manipulação dos dados**

Analogamente **à falsa ideia de consenso nacional**, as diretrizes se mostram, segundo os trabalhos, recheadas de dados problemáticos e de falsas evidências. Além disso, esse documento, com essas **falsas evidências, cria narrativas para justificar as mudanças desejadas pela filosofia neoliberal, seduzir e convencer** os agentes educacionais da necessidade e relevância da proposta.

A análise de Coimbra (2020b) mostra que os **dados são apresentados de forma descontextualizada**, o que fragiliza os indicadores, não sendo, portanto, analisados, mas

apenas apresentados e utilizados como verdades absolutas: “o Parecer mostra os números como um fato, sem interpretações possíveis. [...]. O Parecer não enfrenta nenhuma análise, apenas apresenta o número, como se ele, em si, já demonstrasse as necessidades do cenário” (COIMBRA, 2020b, p. 630). Esse uso pouco cuidadoso (intencional?) dos dados, faz com que sejam assumidos no parecer como evidências, como citam, por exemplo, Severo e Pimenta (2020, p. 124):

*Com base na ilustração de referenciais de políticas educativas de 10 países sem a devida sistematização de informações que permitam a construção de quadros comparativos dos contextos históricos e políticos nos quais se situam e com ênfase particular à experiência australiana, o parecer trata de uma série de princípios considerados como “evidências” relativas às esferas da formação, regulamentação e avaliação da profissão docente.*

Neste sentido, o trabalho de Oliveira e Jesus (2020) faz críticas ao discurso das “evidências científicas” que pauta as diretrizes, uma vez que é utilizado para prescrever como deve ser a formação docente, “tendo em vista que os dados apontam que a formação inicial e continuada, nos moldes atuais, não responde às demandas da sociedade por uma educação de qualidade” (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p. 33).

Além da descontextualização dos dados (COIMBRA, 2020b), as pesquisas apontam para a presença de alguns dados falaciosos utilizados para compor esse “discurso das evidências”. A utilização de tal discurso nas diretrizes fica evidente a partir da tentativa do documento de estabelecer uma relação direta entre a identificação, a partir dos dados, do baixo desempenho dos estudantes em avaliações em larga escala e a solução para este problema – contribuição dos professores (sem enunciar quais são). Ao fazer isso, além de deixar de lado uma série de elementos que caracterizam a complexidade da educação brasileira, atribuem ao professor a responsabilidade de melhorar o desempenho dos alunos (OLIVEIRA; JESUS, 2020). Assim, trazemos uma citação (longa, porém necessária) que esclarece como esse discurso das evidências se impõe no documento, buscando convencer da necessidade de mudanças, ao mesmo tempo em que, pragmaticamente, apresenta soluções colocadas como “óbvias”, que nem necessitam ser justificadas, a partir dos dados.

*Podemos dizer que o “tom” do texto revela um pragmatismo na apresentação da solução para o déficit educacional brasileiro. Exaltando ter o respaldo das evidências científicas, recorre a tabelas e figuras com dados estatísticos e apresenta alguns indicadores nacionais (assim como exemplificado anteriormente) para reafirmar o indubitável mau posicionamento do Brasil, em comparação com outros países. [...] Além disso, também se utiliza da estratégia de se vincular a institutos, organizações, fundações, pesquisas e estudos [...]. Com tais recursos, o documento parece “enunciar” que as demandas da sociedade, para além do campo da educação, representada por tais instituições acima referidas, ancoram-se fortemente na busca por evidências. [...] Assim, pretensamente, fecha-se a equação*

*no sentido de atingir o objetivo – apoio para a implementação de uma política que traga resultados –, os resultados de aprendizagem [...]. No documento, há promessa de mudanças, inclusive mudanças substantivas e ditas inaugurais. No entanto faz suas apostas na permanência do discurso das evidências, um discurso que se mantém hegemônico na modernidade. [...] Uma vez apresentados os dados, já não se fazem necessárias tantas justificativas. Isso imprime ritmo às respostas – clareza, objetividade, eficácia; tais promessas ocupam um lugar de realização, no caso, de realização de desejos, uma realização sempre adiada, mas que fantasmaticamente tampona a falta (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p. 44-46).*

De certa forma, esse discurso vislumbrado nas políticas parece representar aquilo que Baldan e Cunha (2020, p. 64) caracterizam como **um movimento fundante à produção de subjetividades pela razão neoliberal – que interpela os sujeitos a agir e pensar em seus moldes, povoa subjetividades – que “consiste na sedução psíquica e consequente aceitação das políticas e práticas neoliberais”**.

#### **III.4 Transposição de elementos de políticas anteriores**

As novas diretrizes de formação docente fazem a **transposição de algumas ideias presentes em políticas anteriores**, tanto na perspectiva de reforçar pontos que estavam naqueles documentos, como de esvaziar sentidos estabelecidos. Desta forma, **as visões de ato inaugural e de inovação que tentam ser transmitidas não se sustentam**, chocam-se diretamente com a transposição de ideias antigas, já criticadas e refutadas pela comunidade educacional.

*Reparem que o exaltado caráter inovador deste texto político se esvai ao defender práticas que se apoiam em evidências e ao fazer uso de um discurso amplamente conhecido e reconhecido: o das competências profissionais. Um texto dessa natureza oferece a resposta que se almeja como projeto de sociedade em uma narrativa que suportamos em termos de manter certa inteligibilidade e dar vazão aos nossos anseios. Toda a trama discursiva está urdida nessa ambivalente enunciação que **exalta o inaugural, mas viabiliza tal proposta com práticas de outrora, em um alinhamento entre currículo, avaliação e formação docente** (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p. 43, grifo nosso).*

Pelo trabalho de Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), ao analisarem a trajetória das diretrizes curriculares nacionais de formação docente, parece **bastante evidente a revisitação de concepções de 2002 e a ruptura com concepções de 2015** por meio das justificativas apresentadas nos documentos. Enquanto em 2015, as justificativas relacionam-se à organicidade das políticas de formação docente, para romper assimetrias nacionais e garantir formação adequada aos profissionais da educação, nas diretrizes de 2002 e 2019, percebemos motivações relacionadas à adequação com documentos da educação básica (2002 – PCN; 2019 - BNCC), ao fracasso da educação (preparo inadequado dos professores – 2002;

melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar – 2019) e à *definição* de currículos próprios da licenciatura (2002).



Neste sentido, é possível perceber que **as diretrizes de 2019 aproximam-se daquelas instituídas em 2002 e se afastam daquelas de 2015**; o que fica facilmente entendido quando observadas as conjunturas políticas de cada uma dessas épocas. As diretrizes de 2019 são fruto de um período de **forte alinhamento ao neoliberalismo e de autoritarismo** nas decisões do governo, com retorno de atores envolvidos na produção de políticas educacionais de 2002; já as diretrizes de 2015 foram gestadas nos governos Lula e Dilma, com mais respeito ao processo democrático e às instituições educacionais (não ao empresariado), ainda que fruto de um período não imune ao neoliberalismo. Como afirmam Baldan e Cunha (2020, p. 61), “neste prisma, pontuamos que nada há de novo na “nova” política curricular da formação, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2019, que **reitera o ideário pragmático e neoliberal das competências**”.

Por fim, os trabalhos apontam que as novas diretrizes transpõem algumas ideias das diretrizes de 2015, mas ao fazer isso, acabam por esvaziar seus sentidos (COIMBRA, 2020b). É interessante notar que as diretrizes de 2019 trazem em seus **princípios alguns termos relevantes**, como: **equiparação de oportunidades, valorização da profissão docente, colaboração, articulação entre formação inicial e continuada, liberdade de aprender, ensinar. Entretanto, a análise de Coimbra (2020b) denuncia que:**

*Tais princípios não apresentam declaração de origem e nem mesmo referências de onde foram retirados. São estes. Conseguimos identificar alguns destes reescritos [relacionados aos termos citados previamente] – alterando seu sentido - a partir da Resolução de 2015, o modelo de resistência<sup>5</sup>, mas nenhuma menção é feita neste sentido. A impressão é de que em alguns casos, perdeu-se o sentido, ou melhor, este esvaziou-se (COIMBRA, 2020b, p. 638).*

Ou seja, os princípios apresentados nestas diretrizes são dados como tais, não são justificados, discutidos, elaborados, apenas “jogados” no documento. Segundo Coimbra (2020b), alguns desses princípios contêm reescritos das diretrizes de 2015, sem mencioná-los. Para exemplificar, a autora faz uma comparação entre o item II<sup>6</sup> dos princípios das diretrizes de 2019 (art. 6º) e o item II<sup>7</sup> dos princípios das diretrizes de 2015 (art. 3º, inciso 5º), constatando que:

---

<sup>5</sup> Coimbra (2020a) denomina a perspectiva de formação docente concebido pelas diretrizes de 2015 como “modelo de resistência”.

<sup>6</sup> “A valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão”.

<sup>7</sup> “A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação”.

*Ao transpor o princípio ele é esvaziado de sentido, perde-se a ideia principal de assumir o papel de transformação da educação tanto para formadores/as quanto para estudantes, característica fundamental no modelo de resistência. Ao eliminar trechos, compreende-se que estes princípios assumem, novamente, a intenção já anunciada deste modelo de uma concepção neotecnicista da formação de professores/as no Brasil, em uma dimensão explicitamente instrumental da profissão e, portanto, da formação (COIMBRA, 2020b, p. 638).*

Assim, concordamos com o entendimento da autora de que o parecer de 2019 traz referências distantes e distintas dos princípios das diretrizes de 2015.

### III.5 Competências

Um ponto crucial e muito criticado em muitos trabalhos sobre as novas diretrizes de formação docente é a questão das competências. Desta forma, nesta subseção, apresentaremos, inicialmente, breves aspectos históricos e teóricos dessa perspectiva em políticas de formação de professores e, posteriormente, sua materialização na Resolução 2/2019.

#### III.5.1 Elementos históricos e teóricos da pedagogia das competências em políticas de formação docente

Gonçalves, Mota e Anadon (2020) fazem um apanhado histórico destacando, inicialmente, a concepção de competências como um elemento nuclear na organização curricular, como um novo paradigma educacional, presente nas primeiras diretrizes de formação docente, em 2002. Os autores entendem que nos anos seguintes à instituição dessas diretrizes, com a mudança de governo do país (era Lula), algumas políticas da educação foram reconfiguradas e a perspectiva das competências viu-se enfraquecida no contexto educacional. Todavia, destacam que o rompimento com a lógica das competências ocorre, de fato, apenas com a instituição das diretrizes de 2015, que, além disso, “trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 365).

Entretanto, no contexto político-ideológico que mencionamos anteriormente, em 2019 a noção de competências é resgatada, voltando a figurar como elemento central das diretrizes de formação docente, em uma perspectiva análoga ao modelo australiano (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Logo, diferentemente do que preconiza o documento do CNE, as tais novas competências não são uma novidade, um consenso e nem um ato inaugural nas novas políticas de formação docente (BALDAN; CUNHA, 2020; SANTOS; FERREIRA, 2020; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020). Gonçalves, Mota e Anadon (2020) entendem que o fenômeno da recontextualização do conceito de competências, apontado por Dias e Lopes

(2003) no contexto da resolução de 2002, é retomado neste momento. Já Santos e Ferreira (2020), reforçando o caráter nada inédito das competências, acrescentam que:

*A novidade talvez seja a definição dessas dez competências gerais para a educação básica que seriam desenvolvidas ao longo da escolarização, com abrangência nacional, em caráter universalista. Para justificar a opção pelo uso dessa noção como estruturante da organização curricular, o texto recorre ao fato de que “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil. MEC, 2019, p. 13) (SANTOS; FERREIRA, 2020, p. 38).*



Concordando com Lavoura, Alves e Santos Junior (2020), há grande valoração das competências neste documento, sendo necessário desmistificá-las. Baldan e Cunha (2020) destacam que a filosofia neoliberal imprimiu às competências a aura de uma modernização necessária à educação por meio de uma agenda que, conforme destacamos anteriormente, visa à responsabilização, ao controle, à meritocracia, à privatização. Esta ampla agenda internacional de educação, que incidiu em reformas educacionais no Brasil, teve como primeiro documento um texto de 1996, conhecido como Relatório Jacques Delors, a partir do qual fica evidente a lógica que sustenta a pedagogia das competências.



*No Relatório, a centralização no currículo foi justificada pela necessidade de formar identidades flexíveis, adaptáveis a um mundo realçado como em constante mudança, para o qual o investimento na massa cinzenta representaria a condição de inovação de cada país para a competitividade. Não por acaso, o Relatório*



*costura o pressuposto da qualificação à competência e define o aprender a aprender como pilares da educação do futuro. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver são competências com as quais processa-se a redução do currículo aos saberes básicos, à individualização dos percursos formativos e à diversificação da formação (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 55, grifos do autor).*

Assim, apesar de não haver nenhuma definição explícita de competências no parecer CNE/CP 22/2019, é, principalmente, desta forma que este conceito é significado no documento, como um saber fazer. Também é significado como um conhecimento (mensurável) a ser dominado (BALDAN; CUNHA, 2020). Portanto, é possível problematizar a concepção de conhecimento que permeia essa noção de competências, no sentido de estar associado à capacidade de empregá-lo em alguma situação para fazer algo, em geral relacionada ao cotidiano (SANTOS; FERREIRA, 2020). Diante disso,



*[...] importa reafirmar a explícita relação de continuidade entre as pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo piagetiano e a pedagogia das competências, em que se ressalta o lema de inspiração deweyana entorno da insígnia learning by doing [...]. Portanto, estamos aqui situados no âmbito das chamadas pedagogias do*

*aprender a aprender* (DUARTE, 2011). (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, p. 566).



Neste sentido, dentro do escopo das competências **há uma clara desvalorização do conhecimento teórico, científico e acadêmico**, uma vez que se advoga **em favor de uma visão mais praticista**.

*A defesa se pauta na aprendizagem de saberes vinculados ao cotidiano (profissional) e em competências genéricas que podem ser acessadas em conformidade com a necessidade de resolução de problemas, denotando a desvalorização da formação intelectual e política em nome de uma perspectiva adaptativa/conformativa aos conhecimentos práticos e utilitários* (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 59).



Assim, como complementam Lavoura, Alves e Santos Junior (2020, p. 566), “é explícita a **sua vinculação ao ideário do pragmatismo filosófico, constituindo-se num verdadeiro pragmatismo pedagógico, algo que, diga-se de passagem, remonta ao próprio Dewey, haja vista as influências do pragmatismo** em sua formação”.

### III.5.2 A pedagogia das competências na Resolução 2/2019



Esse entendimento de competências, conforme descrito na subseção anterior, está subjacente às novas diretrizes, embora não claramente definido e discutido: as competências aparecem, simplesmente, como dadas. Como argumentam Gonçalves, Mota e Anadon (2020) e Costa, Mattos e Caetano (2021), com base no artigo 2º das diretrizes, as competências são “definidas como condição para garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito” ou, de outra maneira, poderia se dizer que são simplesmente dadas no momento em que se “preconiza que as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, requerem o estabelecimento das competências profissionais dos professores”. Ou seja, **há um claro alinhamento entre a BNCC e a BNC-Formação** (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; COIMBRA, 2020b), de forma que “os docentes são concebidos como sujeitos que põem “em prática” as dez competências gerais e, para que isso aconteça, é necessário que a mudança desencadeada pela BNCC atinja também a **formação de professores**” (SANTOS; FERREIRA, 2020, p. 39). Esse reducionismo representa um grande retrocesso na política de formação docente e é visto com grande preocupação pelos pesquisadores, por exemplo, nos termos colocados por Baldan e Cunha (2020, p. 63):

*O **risco de exclusão de sentidos políticos na formação** de professores, tal como apontaram Dias e Lopes (2009), coloca-se pelo **reducionismo dos conteúdos da formação inicial do professor aos conteúdos da educação básica**. O professor competente será aquele que domina o saber a ser ensinado **e o saber fazer relacionado ao ensino**. A formação de professores **deixa de ser o espaço-tempo da pesquisa e produção de conhecimentos** em torno da educação formal, como um*

*campo altamente complexo, sobredeterminado por questões históricas e políticas de nossa formação como país, questões econômicas e culturais, desigualdades reiteradas, para ser o espaço subserviente ao saber a ser transmitido.*

De maneira sucinta, a partir de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), podemos sinalizar alguns aspectos acerca da presença das competências nas diretrizes:

1) alinhamento entre a BNC-Formação e BNCC, que será melhor detalhado mais adiante. “Pode-se depreender disso, que o trabalho do futuro professor será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 370).

2) as competências são centradas no saber-fazer.

3) as competências promovem um movimento de padronização da formação docente e produzem um currículo mínimo nacional.

*Temos aí, um direcionamento para a formação de professores da Educação Básica que está pautado em um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, as Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos de formação de professores, incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades* (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 370, grifos nossos).

4) o modelo de formação como técnico-instrumental e prescritivo.

*A formação com ênfase nas competências e habilidades está ligada, também, à centralidade em processos formativos pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo. As competências específicas presentes na Resolução CNE/CP n. 2/2019, elencadas nas três dimensões – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional -, evidenciam este modelo técnico instrumental* (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 371).

5) uma formação praticista, que será melhor desenvolvida mais adiante: “ao analisar as ações que compõem as competências de cada dimensão, percebe-se uma forte ênfase em aspectos que mostram o quanto a formação de professores da educação básica está pautada na centralidade da prática” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 371).

A BNC-Formação é composta por 10 competências gerais, que são praticamente iguais às competências apresentadas pela BNCC (COIMBRA, 2020b), mais 12 competências específicas relacionadas às três dimensões da formação docente: dimensão do conhecimento profissional, dimensão da prática profissional e dimensão do engajamento profissional. Dimensões estas idênticas às estabelecidas pela proposta curricular australiana (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Sobre as competências gerais, para além da espantosa redução às mesmas competências da BNCC, é interessante destacar as discursividades que a

governamentabilidade produz. As competências gerais 1, 6, 8 e 10 saltam aos olhos por apresentar essas discursividades, imbuídas de linguagem humanitária, como: democracia, liberdade, justiça, inclusão, cidadania, autonomia, solidariedade, entre outros (PIRES; CARDOSO, 2020). Os autores também destacam que o currículo está comprometido em produzir significados que dão uma ideia de quem os sujeitos são e também o que virão a ser no futuro e, por meio disso, “o projeto neoliberal de Educação se estabelece em meio às disputas de poder, produzindo sujeitos dóceis, fáceis de serem capturados, empreendedores de si, homogêneos para o bom funcionamento dessa engrenagem” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 83).

Assim, as ideias de “cidadania” e “preparação para o mundo do trabalho” presentes, por exemplo, na competência 6, estão relacionadas a um processo de “governamentabilidade democrática”, no sentido de ser necessário fortalecer o Estado democrático, tendo em vista que “o Estado precisa de sujeitos participativos conformados com os princípios democráticos, daí, por meio de políticas educacionais e programas curriculares, pretende-se produzir um sujeito cidadão e trabalhador para governá-lo” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 83). Os termos “flexibilidade” e “cooperação” também representam um tipo de subjetividade a ser produzida que, neste caso, se relaciona ao desejo de um sujeito que se adapte às mudanças da sociedade: “se a lógica é a do mercado, o sujeito que se espera é flexível, resiliente, que se adapte facilmente às situações encontradas no âmbito do trabalho, que possua iniciativa e esteja a postos para cooperar” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 83). Da mesma forma, as ideias de “liberdade” e “autonomia” se enquadram nesta concepção de discursividades produzidas pela governamentabilidade, podendo, certamente, dentro da racionalidade neoliberal, serem consideradas utopias:

*Por meio do discurso de liberdade e autonomia, deseja-se um sujeito ativo politicamente e que tenha instrumentos para governar a si mesmo. As condutas dos indivíduos são dirigidas, já estão estabelecidas, normalizadas e reiteradas às regras a que eles devem seguir e se autogovernar. [...] O clamor da liberdade fundada na modernidade representa um tipo de “relação entre governantes e governados, uma relação em que a medida do ‘pouco de mais’ de liberdade que existe é dada pelo ‘mais ainda’ de liberdade que é pedido” (FOUCAULT, 2008, p. 86). Isto é, o liberalismo não formula o “seja livre”, mas sim: “a gestão e a organização das condições graças às quais podemos ser livres” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 84).*

Ou seja, Pires e Cardoso (2020) nos mostram que as diretrizes por meio das competências, consideradas tecnologias da racionalidade neoliberal, funcionam como meio de intervir e moldar a ação docente para garantir a governamentabilidade.

Por outro lado, D’Ávila (2020) faz uma análise das competências específicas da formação docente presentes nessas diretrizes, mostrando como este ideário (das competências) permite caracterizar a orientação político-pedagógica de formação em uma vertente neotecnicista. Relacionada à dimensão do conhecimento profissional, a autora aponta



que a competência ‘1.1. Dominar objetos do conhecimento e saber como ensiná-los’ dá ênfase ao “conhecimento profissional dos conteúdos”, baseado na ideia de “conhecimento pedagógico de conteúdo” (CPC) – entendimento que encontra apoio também em Severo e Pimenta (2020) – no qual se acentua a perspectiva de conhecer o conteúdo e ensiná-lo. O CPC seria uma espécie de articulação entre o conhecimento científico e a didática, entre a matéria a ser ensinada e as formas de ensinar. Essa perspectiva não é, necessariamente, considerada um problema, uma vez que representa um elemento importante para o complexo processo de atuação docente. Entretanto, “o acento na questão metodológica específica desloca o olhar para uma didática que também enfatize tal aspecto, sem que se estabeleçam relações com a compreensão do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva situada política e historicamente” (D’ÁVILA, 2020, p. 93).

Já a competência ‘1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem’ traz, segundo D’Ávila (2020), nuances de uma perspectiva cognitivista (que na dimensão da prática irá formar uma amálgama com o comportamentalismo e o tecnicismo), apontando para a necessidade de compreensão dos processos cognitivos. Sobre a competência ‘1.3. Reconhecer os contextos’, como já destacamos anteriormente, os contextos não são muito bem explicitados e, no documento, estão limitados unicamente àquele contexto mais restrito de sala de aula. Sobre a dimensão da prática profissional, D’Ávila (2020) aponta que está pautada nas competências referenciadas na BNCC, destacando que:

*A dimensão Prática profissional e seu elenco de competências acentua, mais uma vez: o cognitivismo (ensino baseado quase que exclusivamente nos processos mentais dos alunos); no tecnicismo (no domínio de técnicas e recursos tecnológicos voltados às experiências de aprendizagem) e no praticismo (formação do professor prático), como dimensão aparentemente inócua de sentido político-social (D’ÁVILA, 2020, p. 94).*

Essa dimensão das competências nos dá alguns indicativos de como é concebida a prática segundo as diretrizes, assunto que abordaremos em específico mais adiante. Por fim, a dimensão do engajamento profissional traz competências que autorresponsabilizam o docente pela sua formação e pela aprendizagem de seus alunos, como se este fenômeno dependesse unicamente do professor (D’ÁVILA, 2020).

*Tais competências, por si só, já seriam um tanto quanto controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores. O problema se torna ainda maior quando, ao final da resolução, na forma de anexos, encontram-se as habilidades respectivamente associadas a cada uma destas dimensões das competências específicas (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 567).*



Diante disso, vemos claramente como as competências implicam outros fatores que compõem a formação dada por estas diretrizes (que aprofundaremos na sequência), como: a redução do conhecimento àquele que o professor precisará ensinar em sala de aula; a formação com centralidade na prática; a formação prescritiva, centralizada e padrão; a responsabilização e o controle da ação docente.

### III.6 Espelhamento BNCC-BNC-Formação

Um dos primeiros elementos que ficam evidentes a partir das competências que estruturam a BNC-Formação é o aspecto reducionista conferido à formação docente, pautada essencialmente no conhecimento que o professor irá ensinar em sala de aula, ou seja, o que se apresenta é o espelhamento entre a BNC-Formação e a BNCC (COIMBRA, 2020b; D'ÁVILA, 2020; LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020; COSTA, MATTOS, CAETANO, 2021).



Como destaca D'Ávila (2020), desde o primeiro parágrafo as diretrizes apontam que a organização curricular da formação docente está baseada nos princípios da BNCC, “há, desta forma, uma analogia entre as duas Resoluções, a que institui a BNCC (2017) e a que aprova a BNC da Formação (2019), impetrando a ideia de que uma não vive sem a outra, uma é complementar à outra [...]” (COIMBRA, 2020b, p. 635).



Como mencionamos previamente, a BNCC é colocada no documento como um elemento que exige a atualização de todas as políticas educacionais, de forma que as diretrizes dão a entender que o perfil de professor a ser formado justifica-se exatamente com o surgimento e em função da BNCC (COIMBRA 2020b). Essa forte vinculação entre BNCC e BNC-Formação (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020) leva os pesquisadores a entenderem que a BNC-Formação é uma ferramenta para formar os professores para “ensinar a BNCC”, para “treinar os professores” para materializar a BNCC, (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021), assumindo o trabalho docente como tradução que visa colocar em prática o que está na BNCC (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

*Evidencia-se que a “grande tarefa” desta Resolução é a de reduzir a formação de professores/as e colocá-la a serviço de uma formação neotecnista para “a necessária aplicação” da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Assim, questionamos: Como visar uma formação integral de estudantes, se na formação de professores/as não compreendemos o/a profissional em uma visão integral? O que seria a Educação Integral nos termos desta legislação? Perguntas sem respostas, por enquanto... (COIMBRA, 2020b, p. 625-626, grifo nosso).*

Esses questionamentos de Coimbra (2020b) são interessantes para mostrar como a tentativa de justificar a necessidade dessa reforma na formação de professores é bastante frágil e deixa de lado questões importantes da complexidade que envolve o fenômeno educacional. Posto que é pelas competências que se estabelece de forma mais orgânica o alinhamento das diretrizes com a BNCC (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), é



importante entender por que os trabalhos têm falado em “espelhamento” a partir das competências.

*Estas 10 (dez) competências da BNC-Formação aproximam-se, sobremaneira, das 10 (dez) competências da BNCC- Educação Básica. As mudanças são para os sujeitos a que se referem. A ideia do espelhamento foi cumprida com êxito. O que o/estudante tem que fazer lá na Educação Básica é o que o/a estudante/licenciando/a vai aprender no curso de formação. A compreensão é de que seja, de fato, um espelho estas, daquelas* (COIMBRA, 2020b, p. 640).

Tal espelhamento, portanto, reduz, limita, desqualifica e descaracteriza a formação, eliminando toda a história de construção de um perfil de docência que foi traçada ao longo de décadas. E qual é outra principal consequência disso?

*O que emerge de mais significativo no alinhamento entre as DCNs, a BNC-Formação e a BNCC, é o controle do trabalho docente. A cada etapa da educação a qualidade do processo de ensino estará vinculada à métrica de testes padronizados. Professores terão de responder positivamente às demandas da legislação que poderá ser “conferida” pelo nível de sucesso dos educandos nas avaliações* (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 375).

Ou seja, isso implica diretamente a questão do controle, avaliação e responsabilização docente, que serão discutidos posteriormente.

### III.7 Concepção de prática nas diretrizes de 2019

Conforme discutido ao longo deste texto, a concepção de formação docente que permeia todo o parecer das diretrizes, juntamente com a perspectiva das competências, acaba por dar um direcionamento à questão da prática na formação e atuação docentes. Como já emergiu em alguns momentos, a concepção de prática que é assumida neste documento diverge fortemente dos consensos construídos pela área educacional nos últimos anos e materializados nas diretrizes de 2015, isto é, afasta-se do pressuposto da indissociabilidade entre teoria e prática.

Os trabalhos que analisaram as diretrizes de formação são uníssonos ao denunciar o fato de a BNC-Formação propor uma formação extremamente centrada na prática, praticista (e.g. COIMBRA, 2020b; BALDAN; CUNHA, 2020, OLIVEIRA; JESUS; 2020; COSTA, MATTOS; CAETANO, 2021). Todavia, as formas de interpretar esse fenômeno podem ser variadas, uma vez que



*[...] o conceito de prática anunciado neste documento está presente de diversas formas, inclusive quando estes conceitos não interagem em um projeto de formação de professores/as. A prática como praticismo. O fazer pelo fazer. Parece que a quantidade prevalece à qualidade. Abunda certa confusão, que parece-nos*

intencional, e evidencia-se a falta de articulação e sentido. Qual o caminho? (COIMBRA, 2020b, p. 641).

De toda forma, é muito comum o entendimento por parte dos pesquisadores dos trabalhos que analisam as diretrizes de 2019 de que a prática neste documento está pautada pelo que se chama de epistemologia da prática<sup>8</sup>. Por outro lado, concordamos mais com D'Ávila (2020, p. 95) de que “a ênfase está no praticismo, num conhecimento fundado em prática sem teoria, e não numa epistemologia da práxis que compreende a necessária relação entre ação-reflexão-ação, ou seja, sobre uma prática refletida política e historicamente”.

Para além dessa questão, é importante salientar a reforçada crítica das pesquisas a esse praticismo, facilmente verificado nas ações que compõem as competências constituintes da BNC-Formação (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020), a partir das quais se verifica a priorização do saber fazer (e.g. PIRES; CARDOSO; 2020; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; SILVA *et. al.*, 2020). Neste sentido, como apontam Pires e Cardoso (2020, p. 85):

*Há um descrédito em relação à formação teórica e reflexiva e um reducionismo na concepção da docência, já que a restringe a aprender habilidades e competências numa preocupação no “saber-fazer”, o que transforma o docente em um técnico e reproduzidor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos.*

Desta forma, o que se verifica é uma desvalorização/minimização da formação teórica em favor da prática, uma minimização das teorizações didático-pedagógicas (D'ÁVILA, 2020): “não há qualquer menção de prática como o diálogo entre esta e a teoria, entre esta e o questionamento dos conteúdos historicamente produzidos” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 374). Com isso, almeja-se formar docentes práticos e executores – e, portanto, como veremos adiante, regulados (PIRES; CARDOSO, 2020) – professores aplicadores: “o que se pode inferir dado o alinhamento da DCNs com a BNCC é que a prática

<sup>8</sup> Defendemos, apesar de não ser consenso entre os pesquisadores, que é estabelecida uma relação com a epistemologia da prática, mas pensamos ser mais adequado propor que figura uma epistemologia da prática reduzida. A epistemologia da prática traz para o discurso da formação docente a necessidade de dar espaço para a prática também (não apenas a teoria), tendo em vista romper com concepções de formação demasiadamente teorizadas, mas nunca com um caráter autônomo da teoria. Entendemos que a epistemologia da prática, apesar de todos seus problemas, propõe uma aproximação entre teoria e prática, talvez distante do que poderíamos chamar de epistemologia da “práxis”, na qual elas formariam uma unidade. Assim, sob essa perspectiva, acreditamos ser razoável afirmar que as diretrizes de 2002 apresentam concepções mais aproximadas à epistemologia da prática, mas, nas diretrizes de 2019, temos algo que é pior do que a epistemologia da prática, pois é enfatizada a prática sem teoria, com características de autonomia e independência. Teoria e prática não figuram em pé de igualdade, nem são vislumbradas em articulação, é a prática pela prática, o praticismo, que entendemos ser diferente da epistemologia da prática. Não é uma defesa da epistemologia da prática, que pauta as noções de professor reflexivo e pesquisador, uma vez que se sabe das limitações que a envolvem, é pensar que o que há nessas novas diretrizes é uma concepção de prática como praticismo, talvez baseada em uma concepção reduzida da epistemologia da prática.

é entendida como a aplicação dos conteúdos descritos pela Base” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 374). E qual é uma possível justificativa para isso?



*Quando a finalidade da educação é preparar para o trabalho, o foco da formação docente se volta para prática em si. Discentes e docentes são vistos como mercadoria, em que a formação intelectual é subjugada. Não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 86).*

Desta forma, o professor não é um produtor de conhecimentos, um criador de suas práticas, é apenas um executor do que está pronto e pré-determinado, conseqüentemente, é possível pensar que as diretrizes de formação operam na desintelectualização do professor, sem teoria, sem uma dimensão política: “transformam a prática docente em commodities e valorizam a homogeneização e pasteurização das tarefas do professor” (OLIVEIRA; JESUS, p. 47).

### III.8 Valorização, responsabilização e controle docentes

Os trabalhos apontam que há um grande retrocesso na questão da valorização docente nas diretrizes de 2019 em comparação com as de 2015, tendo em vista que este tema deixou de figurar como um eixo estruturante das diretrizes, tal como era naquelas revogadas.

*Evidenciamos que as DCN/2015 trazem uma concepção mais sólida de valorização profissional, ao tratar de condições de trabalho, carreira, formação e valorização de maneira articulada. Essa perspectiva converge com diversos autores da área, como Diniz-Pereira (2016) e Nóvoa (2017), que pautam a necessidade de sua articulação. As DCN de 2019, ao remover essa concepção de seus textos, se articula com outros movimentos dos governos posteriores a 2016, que, assim como a autorização de profissionais com “notório saber”, contribuíram para a desvalorização e desprofissionalização docentes (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2020, p. 952).*

Nas novas diretrizes de formação docente, o professor é colocado como elemento chave no processo educacional (COIMBRA, 2020b; SEVERO; PIMENTA, 2020), isto é, o fracasso ou sucesso na aprendizagem dos estudantes é um fator diretamente atrelado ao professor e sua qualificação (OLIVEIRA; JESUS, 2020). Mais do que isso, como aponta Coimbra (2020b), o que o documento faz é atrelar a valorização docente, no sentido de mudar o baixo valor social da profissão, à avaliação de desempenho dos estudantes.

Essas relações são estabelecidas a partir de dados – como já mencionamos, problemáticos, do cenário internacional e vinculados a organismos neoliberais – por meio dos quais a discussão caminha no sentido de responsabilizar o professor pelo aprendizado e

culpabilizá-lo pelo fracasso escolar (por isso há nessa formação uma dimensão do engajamento profissional).



*Anuncia-se assim, a aprendizagem como o foco destas Diretrizes. Todas as ações propostas têm a aprendizagem como objetivo primordial. E o cenário até aqui delineado no Parecer refere-se ao fracasso do sistema de ensino brasileiro, especificamente, creditando ao/a professor/a a responsabilidade por este fracasso. Afinal de contas, as pesquisas mostram que “a qualificação dos professores é o fator mais importante”. A culpa é de quem? Se não há aprendizagem, alguém não ensinou, ou ensinou mal. Esta é a conclusão que o texto do Parecer induz (COIMBRA, 2020b, p. 629-930).*



Como destacam Pires e Cardoso (2020) esse discurso da responsabilização docente quanto ao desempenho dos estudantes representa uma tecnologia do governo neoliberal utilizada para justificar a reforma, criando um certo teor salvacionista de que com a instituição da BNC-Formação os problemas serão resolvidos e, com isso, convencer os professores a se envolverem nesse processo.



Entendemos que o documento traça um caminho muito claro: a partir dos dados, aponta para o fracasso da educação e sua dependência da ação do professor, de forma a responsabilizá-lo, como se fosse o único fator importante dentro da complexidade que envolve a educação. Traçado esse cenário problemático, o documento trata de construir a ideia de que a BNC-Formação irá solucionar esse problema, fornecendo uma melhor formação, conseqüentemente, um melhor desempenho dos estudantes e, portanto, podendo mudar o baixo valor social da profissão. O documento cria a falsa ideia que atrela qualificação docente e avaliação, mencionando possíveis mecanismos de avaliação, creditação e certificação. “Nos últimos anos, percebe-se, dentro do MEC, uma forte intenção em realizar a certificação docente e esta tese aparece aqui como uma experiência possível e já realizada internacionalmente. Em qual país? Em que condições?” (COIMBRA, 2020b, p. 633). Logo, fica evidente a tentativa de efetivar um controle sobre a ação docente, facilitado pelo processo de formação padronizado: “vem sendo fortalecida a articulação em torno da tentativa de controle sobre o fazer docente, definindo-o como o principal vetor dessa equação. Assim, podemos compreender como o discurso da regulação da formação docente, [...], ganha cada vez mais força nas políticas curriculares centralizadas” (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p. 45). Desta forma,

*O que emerge de mais significativo no alinhamento entre as DCNs, a BNC-Formação e a BNCC, é o controle do trabalho docente. A cada etapa da educação a qualidade do processo de ensino estará vinculada à métrica de testes padronizados. Professores terão de responder positivamente às demandas da legislação que poderá ser “conferida” pelo nível de sucesso dos educandos nas avaliações. A imposição da noção de competências e de avaliações padronizadas em toda Educação Básica e no currículo das Licenciaturas tem como objetivo reorganizar o*

*processo educacional brasileiro de forma a fazê-lo mais preciso e mensurável, logo administrável. São os parâmetros estabelecidos nesses dois expedientes - bases curriculares e avaliações - que definirão o comportamento de professores e estudantes. Impresso nessa dinâmica está o controle sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados, tanto a forma como devem ser acessados quanto os períodos mais adequados para tal apropriação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 375).*

Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 374) há implicações diretas para o Ensino Superior, tendo em vista que, em função das avaliações, haveria um controle sobre o professor formador, uma vez que terá de “desenvolver os conteúdos previstos na BNC-Formação, de modo que seus licenciandos possam obter sucesso no ENADE e, assim, manter os cursos em funcionamento e conceder aos estudantes o direito de atuar profissionalmente”. O que fica claro acerca dos processos avaliativos propostos nas diretrizes é que eles não estão focados na qualificação docente.



Por fim, todo esse fenômeno verificado nas diretrizes que envolve responsabilização, padronização, controle e avaliação balizam a questão da valorização docente. Isto é, a responsabilização, uma das categorias do neotecnicismo (FREITAS, 2012), carrega consigo uma questão relacionada à outra categoria: a meritocracia, de forma que o professor, responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, é reconhecido pelo seu esforço e valorizado a partir do desempenho demonstrado (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Desta forma, vemos, claramente, o rompimento com o princípio da valorização docente existente de forma enfática nas diretrizes de 2015. Não são tratadas questões como regime de trabalho, condições de trabalho – como infraestrutura, apoio pedagógico, plano de carreira, salários etc.

Por fim, associadas a essas duas categorias do neotecnicismo, há a privatização, que emerge como uma forte possibilidade a partir dessas diretrizes, uma vez que:

*[...]o ranking de desempenho das instituições educativas pode ser o sinalizador necessário para apontar novas perspectivas de gestão. A denominada gestão por concessão emerge após a constatação de que os sujeitos de uma determinada escola ou universidade não têm “competências” suficientes para administrá-la, o que abre a possibilidade de privatização da gestão. Ainda que a instituição educacional possa continuar de caráter público, a gestão é privatizada (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 376).*



Conforme Taffarel (2019), a inversão sobre a qualidade da educação básica, que coloca nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem de seus estudantes, silencia o fato de que o bom desempenho escolar depende de um conjunto de fatores em que pesam: investimentos públicos, condições de infraestrutura das escolas, situação socioeconômica e cultural das famílias, carreira docente estruturada, salário digno, gestão e administração democráticas e públicas.

#### IV. Considerações finais

As políticas curriculares de formação docente, no contexto das novas diretrizes nacionais, podem ser caracterizadas, com base nas inúmeras críticas desenvolvidas pelas pesquisas acadêmicas, em uma perspectiva de retrocesso e antagonismo a projetos mais progressistas. É possível dizer que as políticas públicas de formação de professores, refletindo o processo histórico de construção de um projeto de formação alinhado a princípios críticos realizado pelo meio acadêmico e por reconhecidas entidades educacionais, até as recentes rupturas, foram progredindo e tornando-se mais consistentes, orgânicas, dialógicas e transformadoras. A compreensão e o enfrentamento do modelo anacrônico de formação docente (COIMBRA, 2002b) proposto pelas recentes diretrizes, caracterizado, problematizado e criticado neste trabalho, necessitam de um olhar para o passado, para a história de luta, construções, debates e contextos que nos trouxeram até a situação atual, bem como um olhar para o futuro, que nos permita refletir acerca dos inúmeros problemas e consequências apresentados ao longo deste texto e encontrar mecanismos de enfrentar este modelo, estabelecer resistências e promover transformações.

Se acompanharmos esse movimento histórico, nitidamente percebemos um primeiro avanço, a partir das diretrizes de 2002, no qual há uma primeira ruptura com o modelo conteudista (COIMBRA, 2020a), aquele duradouro, de aproximadamente seis décadas, caracterizado pelo famoso modelo 3+1, fundamentado na racionalidade técnica. Assim, no entendimento de Coimbra (2020a), com a instituição das diretrizes de 2002, emerge um modelo de transição, que muda o perfil da formação no país e se fundamenta em quatro ideias centrais:

*a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas” (COIMBRA, 2020a, p. 10).*

Apesar dos muitos problemas deste marco regulatório, de suas incoerências e contradições, principalmente, quando analisado sob o foco da Educação em Ciências (DECONTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2016), é possível perceber alguns avanços com relação à formação docente que tradicionalmente era desenvolvida.

Na história da formação de professores do Brasil, emerge, então, um terceiro modelo em 2015, o de resistência (COIMBRA, 2020a), que mantém essas quatro ideias centrais do modelo de transição e acrescenta outras: “amplia a carga horária total do curso, estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização do magistério como componente de seu texto” (COIMBRA, 2020a, p. 12).

Não significa afirmar que esses modelos são perfeitos e livres de críticas e nem que o surgimento de um dado modelo elimine das realidades formativas outro, uma vez que são





modelos que coexistem e não tem seus limites tão bem definidos, desempenhando, em diferentes espaços-tempos, movimentos de convivência ou de contradição. A questão é que, com o olhar para o passado, enquanto as perspectivas de formação dos documentos de 2002 e 2015 foram emergindo como resposta à voz das pesquisas e se colocando no sentido de tornar a formação no país mais progressista e comprometida com um projeto social, político e ético que visa a uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, há, no presente, uma clara ruptura a partir do modelo imposto pelas novas diretrizes, o modelo anacrônico (COIMBRA, 2020b), que apaga essa história e traz ideias deslocadas do seu tempo.

Buscamos, ao longo deste trabalho, por meio de uma revisão de literatura, caracterizar e problematizar as novas diretrizes de formação de professores e a perspectiva de formação docente que está por trás desta política. Organizamos nossa construção de conhecimento em oito tópicos, não isolados uns dos outros e nem com limites bem definidos; foi uma separação didática apenas para organizar a discussão. Claramente é possível perceber que há o entrecruzamento de temas de um tópico em outro, a recorrência de temática e a implicação de aspectos de certos tópicos em outros, como mostrávamos, em geral, ao final de cada seção.

Sem resgatar as discussões desenvolvidas, entendemos que, a partir do conhecimento produzido neste trabalho é necessário olhar para o futuro, isto é, é necessário pensar em como avançar em relação ao que está dado. De certa forma, estamos apontando que há certa limitação no nosso trabalho, mas acreditamos que a ideia de trazer discussões amadurecidas para Educação em Ciências, apresentando um panorama sobre os principais pontos em torno dos quais organizam-se as críticas sobre as recentes diretrizes curriculares é extremamente importante, mas ainda um ponto inicial se quisermos pensar em formações de professores de ciências progressistas.

Acreditamos que elementos desenvolvidos nos tópicos do nosso trabalho, trazidos sob um olhar geral, comum a todos os cursos de licenciatura, possam, agora, serem discutidos sob o olhar particular da Educação em Ciências para compor vários estudos (menos abrangentes e mais aprofundados) que ajudem a nossa área a refletir melhor sobre a questão da formação, em suas várias dimensões, nesse cenário de mudanças.

Poderíamos, por exemplo, discutir a questão do discurso das evidências utilizado nesse documento com o olhar para a Educação em Ciências. Será que o fracasso dos estudantes (em ciências), utilizados para justificar uma formação docente diferente, como a proposta, é um problema simplesmente da baixa qualidade da formação dos professores de Química, Física e Biologia? É um problema apenas do Brasil, não acontecendo nos países nos quais essa reforma se espelha? Há pelo menos duas décadas se fala da “crise do ensino de ciências” (FOUREZ, 2003), não como algo específico do Brasil e nem mesmo como resultado da ação do professor, logo, é uma discussão que nos parece bastante frutífera de se resgatar para contrapor e entender a situação da educação científica nesse contexto. Da mesma forma, diretamente relacionado a isso, está a questão da qualidade da formação dos professores (de

ciências) e o desempenho dos alunos. Será que é possível estabelecer esta relação, sendo que a maioria dos professores da área de Ciências (mais ainda na Física) não tem formação em licenciatura ou ministra disciplinas diferentes de sua formação? É um problema, simplesmente, de baixa qualidade ou de falta de professores com formação específica em sala de aula, de falta de uma carreira valorizada, de programas de formação continuada e de incentivo às áreas científicas?



Outra discussão crucial é a questão do conhecimento teórico nas formações dos nossos professores de ciências. Como teríamos uma formação melhor se grande parte desta formação seria reduzida a aprender competências e habilidades conforme estabelecidas pela BNCC? Aprender na graduação conteúdos mínimos de Química, Física e Biologia para dar conta da BNCC permitirá que o professor seja capaz de compreender as mudanças na ciência? De ser um sujeito que compreende sua área de forma minimamente aceitável e ter subsídios para proporcionar uma educação científica e tecnologicamente abrangente e com significado para seus alunos? Relacionado a isso, seria possível preparar professores para terem uma atuação pedagógica de qualidade com uma formação praticista, que relega a teoria para o segundo plano?

Se, por um lado, a formação teórica sólida e consistente de conhecimentos específicos fica fragilizada, por outro, há nas diretrizes um esvaziamento de componentes sociais, políticos e econômicos que sejam articulados ao conhecimento científico. Com essas importantes dimensões silenciadas o professor de ciências será capaz de compreender seu papel social? Será possível compreender os aspectos sociais que envolvem a produção do conhecimento científico e que ajudam a compreender a natureza da ciência?

Entendemos que há muitos aspectos trazidos nesse nosso estudo a serem aprofundados, problematizados e questionados sob perspectivas da Educação em Ciências, a fim de se construir leituras críticas sobre tema tão importante.



Frente a esse cenário de tamanho retrocesso, defendemos que nossa tarefa ética e política, como professores e pesquisadores, é lutar pela revogação dessas diretrizes.

## Agradecimento

Os autores agradecem aos pareceristas do Caderno Brasileiro de Ensino de Física pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho.

## Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai., 2019. Acesso em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>>. Disponível em: jul. 2021.

AGUIAR, M. A.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>>. Acesso em: jul. 2021.

BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1501>>. Acesso em: jul. 2021.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>>. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017a. Seção 1, p. 41.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, 26 fev. 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria Executiva. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) [...] com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Seção 1, p. 120.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/91731>>. Acesso em: jul. 2021.

COIMBRA, C. L. **Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do parecer CNE/CP nº 22/2019.** *Formação em movimento*, v. 2, n. 4, p. 621-645, jul./dez. 2020b. Disponível em:

<<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/623>>. Acesso em: jul. 2021.

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*, v. 16, n. 1, p. 896-909, mar. 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10563>>. Acesso em: jul. 2021.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. *Revista Cocar*, n.8, p. 86-101, jan./abr. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>>. Acesso em: jul. 2021.

DECONTO; D. C. S.; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN, F. **Incoerências e contradições de políticas públicas para a formação docente no cenário atual de reformulação das diretrizes curriculares nacionais.** *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 33, n. 1, p. 194-222, abr. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p194>>. Acesso em: jul. 2021.

FARIAS, I. M. S. O **discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da Educação Básica.** *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>>. Acesso em: jul. 2021.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>>. Acesso em: jul. 2021.

FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, dez. 2003. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/542/337>>. Acesso em: jul. 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: jul. 2021.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. **A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.** **Formação em movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em:

<<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>>. Acesso em: jul. 2021.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. **Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate.** **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>>. Acesso em: jul. 2021.

OLIVEIRA, V. B.; JESUS, A. P. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1494>>. Acesso em: jul. 2021.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. **BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo.** **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>>. Acesso em: jul. 2021.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 155-180, set./dez. 2020. Disponível em:

<<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1496>>. Acesso em: jul. 2021.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. **Currículo Nacional Comum: uma questão de qualidade?** **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 27-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4554>>. Acesso em: jul. 2021.

SEVERO, J. L. R. L.; PIMENTA, S. G. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. Disponível em:

<<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479>>. Acesso em: jul. 2021.

SILVA, H. S. A.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. **Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate.** *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562>>. Acesso em: jul. 2021,

TAFFAREL, C. N. Z. **Base Nacional Comum para formação** de professores da Educação Básica (BNC-Formação): **ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar.** *Formação em Movimento*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 600-607, 2019. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/537>>.



ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1-39, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>>. Acesso em: jul. 2021.



ZANCAN RODRIGUES, L.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], v. 21, n. u. p. 1-39, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>>. Acesso em: nov. 2021.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)