

## A luta por outras bases formativas: como avançar andando para trás?

Luciana Serra Passos<sup>i</sup>

Lidnei Ventura<sup>ii</sup>

### Resumo

Este trabalho objetiva tensionar a racionalidade que subjaz à concepção de formação das Bases Nacionais Comuns para a Formação de Professores da Educação Básica, à luz do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade. A (semi)formação por competências é abordada como um discurso empoeirado, porém revitalizado, que entoa os interesses neoliberais para a educação e promove o encantamento (doce)nte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica. O estudo revela que as Bases (supra)nacionais se constituem como instrumentos autoritários e prescritivos, integrantes de um movimento de reformas educacionais globais, alinhadas à centralidade do capital financeiro neoliberal. Elas estão a serviço de uma formação precarizada, amalgamada a uma racionalidade pragmática, instrumental e unidimensional, comprometida com a padronização do pensamento e a (con)formação social.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum – Formação; Base Nacional Comum – Formação Continuada; competências; semiformação; teoria crítica da sociedade.

*The struggle for other educational foundations:  
how to move forward by walking backwards?*

### Abstract

*This work aims to problematize the rationality underlying the conception of teacher education within the “Bases Nacionais Comuns para a Formação de Professores da Educação Básica” (documents that establish the foundations for the training of Basic Education teachers in Brazil), through the theoretical-methodological framework of Critical Theory of Society. The (semi)formation based on competencies is addressed as a dusty, yet revitalized discourse that echoes neoliberal interests in education and fosters teacher enchantment. This is a qualitative, documentary, and bibliographical research. The study reveals that these (supra)national frameworks operate as authoritarian and prescriptive instruments, part of a global movement of educational reforms aligned with the centrality of neoliberal financial capital. They serve a precarious model of teacher education, merged with a pragmatic, instrumental, and one-dimensional rationality, committed to the standardization of thought and social (con)formation.*

**Keywords:** *Base Nacional Comum – Teacher Education; Base Nacional Comum – Continuing Teacher Education; competences; semiformation; critical theory of society.*

---

i Doutoranda em Educação pelo PPGE/UEDESC. Supervisora Educacional do Colégio de Aplicação da UFSC. E-mail: [luciana.passos@ufsc.br](mailto:luciana.passos@ufsc.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4807-9075>.

ii Doutor em Educação pela UFSC. Professor do PPGE/UEDESC. E-mail: [lidnei.ventura@udesc.br](mailto:lidnei.ventura@udesc.br) – ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4310-2632>.

*La lucha por otras bases de formación: ¿cómo avanzar y retroceder?*

### Resumen

*Este trabajo pretende tensionar la racionalidad que subyace a la concepción de formación de las Bases Nacionales Comunes para la Formación de Profesores de Educación Básica, a la luz del marco teórico-metodológico de la Teoría Crítica de la Sociedad. La (semi)formación basada en habilidades se aborda como un discurso polvoriento pero revitalizado que destaca los intereses neoliberales en la educación y promueve el encantamiento de maestros. Se trata de una investigación cualitativa, documental y bibliográfica. Los estudios revelan que las Bases supra nacionales se constituyen en instrumentos autoritarios, prescriptivos, parte de un movimiento de reformas educativas globales, alineados con la centralidad del capital financiero neoliberal. Están al servicio de una formación precaria, amalgamados con una perspectiva pragmática, instrumental y unidimensional, comprometido con la estandarización del pensamiento y la conformación social.*

**Palabras clave:** Base Nacional Común – Formación; Base Nacional Común – Formación Continua; habilidades; semiformación; teoría crítica de la sociedad.

## 1 INTRODUÇÃO

Discutir<sup>1</sup> as políticas públicas educacionais de formação de professores/as da Educação Básica, à luz do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade, intenciona desvelar, que agir “com” e “sobre” os/as docentes, remete à analogia do *iceberg*, ou seja, trata-se de enxergar e irromper além daquilo que é visível, considerando-se que o mais importante está submerso, na grande massa do bloco: as disputas em torno de visões de mundo, de sociedade, de formação humana, estando a função social da escola, perigosamente, à deriva.

As Bases Nacionais Comuns para Formação de Professores/as da Educação Básica – BNCFP<sup>2</sup> (Brasil, 2019, 2020), articuladas e orientadas pela BNCC – Educação Básica (Brasil, 2018), autoritariamente, suplantaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2/2015<sup>3</sup>, consideradas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2019)<sup>4</sup> como resultante de amplo e democrático debate nacional, representativas de avanços e conquistas para a formação docente, em defesa da escola pública de qualidade. Consonante ao posicionamento da Associação, corroboramos que as BNCFP evidenciam

[...] a tendência do MEC [...] em prosseguir *formatando* a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área [...] interfaces entre aqueles que orquestram e assinam esta proposta e os grandes conglomerados educacionais, chamando-nos a refletir para a **perda do caráter público das políticas educacionais**, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no país na **perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica** (ANPED, 2019).

Antagonicamente às mobilizações e lutas históricas pela construção coletiva de um projeto a favor da formação dos/as profissionais de educação, fundamentada em princípios emancipatórios, as bandeiras defendidas pelas vozes progressistas, discutidas pela sociedade civil e entidades educacionais, foram obliteradas perante um cenário político (inter)nacional, que se mostrou solo fecundo à imposição das normativas, orientadas por interesses mercadológicos e economicistas, fortemente marcado por princípios reacionários e conservadores.

Consideramos o ápice dessa trajetória, no âmbito nacional, a alavancada da extrema-direita, que, autoritariamente, por meio da forja e força, fez uso da lei para impor o golpe institucional<sup>5</sup>, em 2016, contra a então Presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff (filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT), assumindo o poder seu vice, Michel Temer (filiado ao Partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB).

Compreendemos que as reformas educacionais incubadoras das Bases<sup>6</sup>, embora se mostrem representativas dos interesses economicistas locais, além dos desígnios nacionais, são orientadas pelos interesses de Organismos Multilaterais<sup>7</sup>, estes que, em defesa de uma suposta “qualidade educacional global”, desenvolvem e apresentam relatórios internacionais, que revelam diagnósticos e receituários prescritivos, com indicativos de solução global para os complexos e situados problemas, tal como Laval (2019, p. 12) contribui para elucidar:

É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais, as instituições são similares e recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora têm legitimidade em matéria de políticas públicas. Isso exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de uma abordagem que leva em

consideração o deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola. Falar de **uma nova ordem educacional mundial** não quer dizer que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas.

Nessa (i)lógica governança que submete os Estados Nacionais aos ditames da padronização internacional, a formação por competência representa uma dessas “soluções” à problemática educacional, atalho para a (con)formação de uma “harmoniosa” aldeia global, falaciosamente comprometida com a educação e formação para uma sociedade (des)integrada. Depreende-se que a implementação das BNCFP embute a institucionalização de um discurso ideológico global que requisita uma forma[ta]ção ancorada nos pressupostos da Pedagogia das Competências, catapultada por uma suposta necessidade imperativa de um “novo” profissional docente, formado por tais Bases (supra)nacionais. Todavia, a questão principal é: “Competente”? Para quê?

Corroborando com Ripa e Silva (2021), na constituição de um processo formativo balizado pelo desenvolvimento de competências, a compreensão da formação e educação, assim como as tecnologias, pautam-se por princípios utilitaristas, pragmáticos e instrumentais, impondo, ideologicamente, ao campo educacional uma “necessária” e “urgente” reinvenção pedagógica, de modo a requisitar um “novo” papel docente e “atualizadas” concepções de ensino, de aprendizagem, de conteúdos, de avaliação, de métodos, de recursos etc. Assim, as Bases (supra)nacionais requisitam um “novo” modelo de professor/a e escola, alinhados às demandas da sociedade do século XXI.

Nesse esteio, postas como desafios a serem superados, espriam-se pseudo-justificativas ideológicas, dentre elas, a ineficiência do Estado e a má gestão do serviço público; a obsolescência da função da escola, dos métodos e recursos arcaicos utilizados pelos/as professores/as; os cursos de formação inicial, por privilegiarem muita teoria e pouca prática; os conteúdos, pouco significativos e sem utilidade. Discursos em alinhamento com as abordagens que propagandeiam as céleres e constantes mudanças tecnológicas, que demandam novas exigências produtivas, logo, novos processos (de)formativos de indivíduos, coadunados com uma visão de sociedade e compreensão de (des)humanidade regidas pela égide da lucratividade.

Assim sendo, o discurso astucioso da necessidade imperativa de uma “reinvenção pedagógica” vem a se delinear como uma porta de entrada, ampla e oportuna ao empresariamento da educação (Freitas, 2014; 2018a; 2018b; Laval, 2019), seja via consultorias pedagógicas e administrativas, seja pelo crescimento do ensino privado, principalmente na modalidade Educação a Distância (EaD), materiais didáticos padronizados, equipamentos tecnológicos e aplicativos que prometem facilitar e promover um ensino inovador (Morando, 2022), entre outras mercadorias que integram a indústria educacional da sociedade administrada (Adorno; Horkheimer, 1985).

Esse cenário revela a presença marcante do neotecnicismo educacional (Freitas, 1992a; 1992b; Saviani, 2021) compreendido como uma variante do neoprodutivismo (Saviani, 2021), caracterizado pelo esvaziamento do trabalho pedagógico; a indução e direcionamento a uma concepção de formação voltada à adoção de tecnologias educativas de forma instrumental; e a padronização e controle como princípios que orientam a racionalidade que subjaz as concepções das referidas normativas: o crescente empresariamento na educação (Freitas, 2014; 2018a; 2018b; Laval, 2019).

Adorno (2010), no ensaio *Teoria da Semiformação*, afirma que as reformas educacionais, isoladamente, poderiam agravar a crise cultural ao serem apresentadas e promovidas apartadas de seu contexto. O pensamento do teórico frankfurtiano revela-se atual, haja vista que as Bases podem ser associadas à constatação do autor. Endossadas e legitimadas por “evidências internacionais” e ideológica neutralidade científica, fazem-se impor pelo discurso que intenciona invisibilizar a realidade extrapedagógica, que para sua manutenção, sem resistências, requisitam pressupostos formativos alicerçados na semiformação, para a qual o pensamento unidimensional orientado por uma racionalidade instrumental se revela *modus operandi*.

Concordando com a advertência enfática proferida por Barbosa (2021), a formação, subjugada aos ditames economicistas globais, é submetida a processos regressivos, movidos pela racionalidade do cálculo, que, pela via do progresso técnico e lógica instrumental, conduz à dominação e exploração da sociedade administrada: “[...] O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19).

A partir dessa conjuntura, consideramos que as políticas públicas educacionais para formação de professores/as da Educação Básica, aqui em estudo, situadas em um cenário neoliberal global, determinam os trilhos a serem seguidos pelos/as docentes, amalgamados pela formação por competências, sendo esta compreendida como a voz entoada pelos porta-vozes neoliberais e seus aliados, materializando-se em uma pedagogia sem sujeito (Bueno, 2003), que (con)forma e (de)forma, ao intentar forma(ta)r os indivíduos.

Estudar criticamente as políticas de formação docente, como ato de resistência, é intencionar solapar um projeto formativo que visa a modelagem de pessoas, mecanismo voltado à integração e adaptação a uma sociedade heterônoma. Reiteramos a atualidade da denúncia feita por Adorno (1995; 2021), de que não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, a construção de uma consciência verdadeira deve ser pressuposta à formação.

Ao longo deste artigo, à luz do referencial teórico-metodológico da Teoria Crítica da Sociedade, em diálogo com autores contemporâneos críticos às reformas educacionais e normativas de formação em andamento, será discutida, nas seções que seguem, a formação por competências, eixo fundante das BNCFP (e BNCC – Educação Básica), entendendo-as como prescrições normativas para uma formação formatada (ANPEd, 2019), para a qual a formação por competências se revela o (en)canto de professores e professoras.

## 2 COMPETÊNCIAS: PARA QUÊ?

Parafrasear a indagação que nomeia um dos ensaios de Adorno (2021), “Educação – para quê?”, publicado no livro *Educação e emancipação*,<sup>8</sup> denota inquietações que inspiram tensionar “O quê?”, “Para quê?”, “Onde?”, “Para quem?”, “Como?” e “Por quê?” das finalidades da educação nas BNCFP, cujo referencial ancora-se na formação por competências, sendo esta antagônica à compreensão adorniana, de que são premissas ao objetivo da formação educacional a autonomia e a emancipação dos sujeitos, comprometidas com a produção de uma consciência verdadeira. Indagar os fundamentos das anunciadas normativas, por meio da autorreflexão crítica, é levantar elementos que

contribuam para desvelar o conceito e o real, o que é e o que deveria ser a formação, em um movimento que dialetiza “o que é” pela relação com o que “não é”, dinâmica que escova a contrapelo o existente, assumindo um posicionamento de recusa, inadequação e resistência ao estabelecido.

Passos (2023) relaciona metaforicamente a Pedagogia das Competências ao (en)canto da sereia. De modo geral, quando mencionada a expressão “canto da sereia”, remete à atração exercida por algo com grande poder de sedução, irresistível, no entanto, subjacentemente, escamoteia-se uma desfaçatez, uma artilosidade. Discursos geralmente atrelados a uma educação para o século XXI, a uma imperativa necessidade de inovação tecnológica, formação ao longo da vida, metodologias ativas, empreendedorismo, flexibilidade, resiliência, associadas à melhoria da qualidade da educação e fim do fracasso escolar, ideologicamente disseminados como neutros, podem se constituir em armadilhas, sonoridades intencionais voltadas ao “(en)canto dos/as (doce)ntes”, sintonizados com os interesses mercadológicos, economicistas e imposições do capitalismo flexível, voz que entoia os interesses neoliberais para a educação.

Duarte (2008) entende que a Pedagogia das Competências integra uma ampla corrente educacional contemporânea, assim como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista, denominadas pelo autor de pedagogias do “aprender a aprender”. Saviani (2021) alcunha-as de pedagogias da exclusão, pedagogias hegemônicas, cuja escalada e espraiamento se destacam no cenário nacional, principalmente a partir da década de 1990. Bueno (2003) associa-a ao universo do que alude como da pedagogia sem sujeito, por embutir em seus pressupostos uma racionalidade desviada de objetivos emancipatórios. Silva (2008; 2018) adverte que o currículo, sob a perspectiva teórica da formação por competência, está a serviço de uma formação administrada.

Silva (2008; 2018) discute prováveis origens, significados e sentidos da noção de competência(s), abordada recorrentemente no singular e/ou plural. Afirma que, embora tenham um sentido polissêmico, as Teorias das Competências<sup>9</sup> têm em comum uma concepção de formação humana instrumental e mecanicista, orientada por uma racionalidade unidimensional. A função da escola, do ensino, da aprendizagem, do papel dos/as professores/as e alunos/as é subsumida aos guias prescritivos – Bases – voltados e

restritos ao desenvolvimento de habilidades e competências. Logo, é possível inferir que, embora a(s) competência(s) tenha(m) sentido polissêmico, apresenta(m)-se como linguagem monofônica, a serviço dos interesses do capital (Passos, 2023).

Em consonância com os estudos de Ferreira (2007; 2015), concordamos que a abordagem sobre a Pedagogia das Competências desenvolvida por Philippe Perrenoud<sup>10</sup> constitui-se como referência para as políticas públicas nacionais de formação de professores/as da Educação Básica, principalmente com as publicações de *Dez novas competências para ensinar* (Perrenoud, 2000) e *As competências para ensinar no século XXI* (Perrenoud, 2007), que, além de inspirar a reforma das políticas públicas educacionais – formação para professores/as e egressos/as da Educação Básica, (en)cantou os/as (doce)ntes, ao apresentar-se comprometida com o “novo” papel que concebe ao/à professor/a, à escola, ao ensino, à aprendizagem. Perrenoud (2000), ao propor as dez competências, refuta o que denomina de formas tradicionais de educação, adjetivadas como conteudistas.

O próprio Perrenoud, sociólogo suíço nascido em 1944, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra, define-se como antropólogo, construtivista e adepto da sociologia interacionista, ilustra o “sucesso” da formação por competências, espalhada pelo mundo, por meio de reformas educacionais:

[...] a questão das competências e da relação conhecimentos-competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, especialmente no ensino médio. No ensino fundamental, a formação das competências é, em certo sentido, mais evidente e envolve os chamados ‘savoir-faire’ elementares: ler, escrever etc. A partir dos oito anos, as disciplinas multiplicam-se, e a problemática conhecimentos-competências aproxima-se do ensino médio (Perrenoud, 1999, p. 11).

Em 2001, Perrenoud realizou conferências em, pelo menos, quatro grandes cidades brasileiras, oportunidade de também, presencialmente, (en)cantar professores/as a se unirem à irresistível tendência mundial de adesão à abordagem das competências, haja vista que nesse período foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que adota

“a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002, art. 3.º, inciso I, p. 2).

Ao afirmar que sua teorização se dirige a uma sociedade planetária, dominada por algumas grandes potências (Perrenoud, 2007), o autor revela os indicativos que colaboram com a forma(ta)ção de pessoas, pautada por uma racionalidade globalmente administrada, alinhada aos pressupostos definidos pelos Organismos Multilaterais, tais como os quatro pilares definidos no *Relatório Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2010): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser, cujos objetivos consistem em “orientar” os caminhos da educação mundial para o século XXI, em diálogo com os princípios defendidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien/Tailândia, financiada pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial, assinada por 155 países signatários, dentre eles, o Brasil.

Atravessando as fronteiras, haja vista que Perrenoud faz um adendo, ao dizer que os brasileiros é que definirão as finalidades da educação, escola e formação de professores/as no Brasil, que é uma questão nacional (Perrenoud, 2007), os pilares preconizados para a “sociedade planetária” dão o tom das Bases (supra)nacionais, entre os quais, para Saviani (2021), o “aprender a fazer” assumirá a centralidade na formação por competências, denotativo de mudanças nos paradigmas formativos que trará nevrálgicos impactos na concepção de formação de professores/as e egressos da Educação Básica (Passos, 2023), preocupação compactuada por Rodrigues (2011), que também adverte sobre a orientação internacional que intenciona a (con)formação de um “novo indivíduo”, perspectivada nos projetos educativos preconizados pela Unesco.

Os estudos de Ferreira (2007) indicam a influência da Pedagogia das Competências, a partir do referencial de Perrenoud, nas normativas nacionais, orientadoras para a formação de professores no período de 1996 a 2006, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002). Consubstanciados nas pesquisas da autora, concordamos que a legislação brasileira tem cooperado para a legitimação dessa abordagem, sendo possível inferir a influência desse referencial como justificativa de uma

política educacional de cunho neoliberal, retomada com radicalidade nas presentes Bases.

Portanto, tal como adverte Silva (2008; 2018), embora ideologicamente seja apresentado como novo, o discurso das competências se revela “empoeirado”, haja vista que se faz presente, historicamente, no campo de disputas em torno das finalidades da formação de professores/as nos últimos quase 40 anos. Nas Bases, o discurso é revigorado sob o argumento da necessidade de a escola se adequar às mudanças do mundo do trabalho e transformações tecnológicas, retomando-se um discurso interrompido e criticado (Lopes; Macedo, 2002).

A formação por competências, eixo das políticas públicas educacionais de formação, ao estar em alinhamento com a adequação à lógica do mercado, pauta-se pela lógica empresarial da eficiência e produtividade, cujos objetivos formativos almejam aperfeiçoar e requentar a teoria do capital humano. Os indivíduos, nessa acepção formativa, são concebidos como recursos, coisificados, meios para atingir fins, em uma (i)lógica pragmática e instrumental, cujo alcance se restringe ao âmbito da adaptação e integração à “realidade” social.

O discurso falacioso das céleres mudanças impingidas pelas transformações tecnológicas que impactam o aparato produtivo converge em monofonia da toada do capital neoliberal, de modo a escamotear que as condições materiais de produção são situadas historicamente, invisibilizando que as relações entre educação, trabalho e competências se dão em um movimento guiado pelas relações de mercado e “[...] o trabalho como uma prática humana que assume, nessa formação econômica, a condição de trabalho alienado, de mercadoria” (Silva, 2008, p. 18). Por seu caráter a-histórico, pragmático, instrumentalizador e utilitarista, reduz e deforma a experiência formativa (Silva, 2018).

Na BNCC – Educação Básica, as competências são definidas 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, 2018, p. 8). Perrenoud (1999, p. 7) considera o termo competências polissêmico e multifacetado, mas o define, ao longo de seus constructos teóricos, como “[...] uma capacidade de agir

eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, ainda, como a “[...] aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos [...]” (Perrenoud, 2007, p. 19). E para o novo perfil docente faz-se necessário o desenvolvimento das competências profissionais, definidas como “[...] um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. [...] As competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática” (Perrenoud *et al.*, 2001, p. 12).

Na definição de 2008, o autor confere destaque às competências afetivas, compreendidas aqui, analogamente, às chamadas competências socioemocionais da BNCC – Educação Básica:

[...] a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e **afetivos** para enfrentar uma família de situações complexas [...]. Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e **afetivos** diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura (Perrenoud, 2008, p. 21, grifo nosso).

Os constructos anunciados pelo autor, tal como o trazido na BNCC – Educação Básica, embora mencionem a importância dos conhecimentos para a construção de competências, os significativos, relevantes, devem ser aqueles mobilizáveis em situação de ação, que tenham uma funcionalidade, uma utilidade prática, ou seja, os saberes só assumem sentido quando adquirem significados diante das práticas, em uma relação entre pensamento e ação, ou seja, a competência indica um saber agir (Perrenoud, 2002a; 2002b).

Depreende-se, a partir do referencial de Perrenoud, que as competências são atitudes que mobilizam os saberes para a ação, estes entendidos como recursos, o que para Silva (2008) representa uma construção social implicada com a *performance* e o desempenho, ao encontro do que preconiza o próprio Perrenoud (1999), ao exemplificar que pessoas inteligentes e eruditas, sem a mobilização de conhecimentos para a prática, não passariam de pessoas “[...] menos eficazes e menos úteis” (Perrenoud, 1999, p. 9).

Perrenoud, como já dito, ao definir-se como construtivista e adepto da sociologia interacionista, aporta-se no referencial epistemológico de Jean Piaget, sendo este alcunhado por Ventura (2020) como criador do construtivismo e herdeiro do cientificismo

do século XIX, cujo preceito subjuga as ciências humanas às ciências naturais, assumindo o posicionamento de julgá-las, submetendo-as às leis biológicas, estas “neutras”, “objetivas”, “comprováveis”, verificáveis. A noção de competências é considerada resultado de uma abordagem biologista da formação (Silva, 2018), para a qual a lógica calculista é alinhada a uma racionalidade instrumental (Barbosa, 2021).

Nessa abordagem, as ciências humanas e sociais terminam relegadas ao limbo subjetivista, tal qual evidencia a BNCC – Educação Básica, referencial articulador das BNCFP, haja vista o flagrante recuo do espaço ocupado pelas ciências humanas. Na organização referente à etapa do ensino médio – num total de 118 páginas, apenas 16 discorrem sobre a área denominada *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, que abrange as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia, ilustrativo de uma acepção formativa, orientada pelo e para o “saber-fazer”, para a qual conhecimentos que podem contribuir para a reflexão crítica sobre as relações entre educação, trabalho, política, economia e sociedade são suprimidos, diante daqueles considerados saberes significativos (Passos, 2023).

Concordando com Silva (2018) e Barbosa (2021), uma educação norteada por esses princípios edifica um processo de desumanização que pode desembocar em violência e barbárie. Nessa racionalidade, os conhecimentos que permitiriam a formação crítica são subsumidos a uma listagem formatada de habilidades e competências, haja vista que ao/à novo/a professor/a “competente” não cabe ensinar conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas organizar projetos e propor situações-problema.

### 3 BNCFP: UMA FORMAÇÃO FORMATADA

Impostas em meio a um campo de tensões, denotando prevalência dos interesses hegemônicos do capital sobre as resistências progressistas, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, amparada no Parecer CNE/CP nº 22/2019, instituiu 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 – Formação), um documento organizado em nove capítulos, distribuídos em vinte páginas, oito delas ocupadas pelo Anexo I – A BNC – Formação.

Quase um ano após a outorga da normativa que regulamenta a formação inicial de professores, é instituída a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), com base no Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020.

Segundo o MEC<sup>11</sup>, a necessidade de novas DCNFP e BNCFP é uma condição para a superação dos recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes, reiterando que eles se relacionam à baixa qualidade da formação dos/as docentes, consequência da estruturação curricular dos cursos de formação, ao se aportarem, fundamentalmente, em muita teoria e pouca prática. Para o atendimento à necessidade que se impõe, os/as professores/as

[...] devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (Brasil, 2019, p. 1).

A BNC – Formação, a BNC – Formação continuada e a BNCC – Educação Básica apresentam dez competências gerais, sendo que nas BNCFP são denominadas competências gerais docentes. Perrenoud (2000) também prescreve dez competências para ensinar, as quais, suas aproximações e similitudes, vão além do referencial quantitativo. Além das dez competências gerais docentes, é apresentada uma matriz de competências e habilidades específicas, orientadas por três eixos norteadores ou dimensões: Conhecimento Profissional; Prática Profissional; e Engajamento Profissional.

Na lógica das três dimensões – Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional –, o papel docente é reduzido ao de um aplicador, que deverá dominar os conteúdos, aqueles que resultem no desenvolvimento de competências e habilidades, e saber como aplicá-los. Também é de sua competência comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional, empresariando a si mesmo, em sintonia

com uma compreensão de professor/a empreendedor/a. Entendemos que essa abordagem ratifica uma compreensão de formação reducionista, orientada por uma visão tecnicista, pragmática e prescritiva.

Nessa perspectiva reducionista, o fenômeno educativo é apartado do contexto histórico, social e político, alijando da formação seu caráter social, político, ético e estético, configurando-se como uma formação regressiva, destituída de uma visão histórica, humana e cultural, com impactos na desintelectualização e heteronomia docente, subsumindo professores e professoras às malhas da semiformação (Adorno, 2010).

Evangelista, Fiera e Titton (2019), ao discorrerem sobre a composição da Comissão bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pela elaboração das normativas, denunciam que o Movimento pela Base, por exemplo, estava representado por oito conselheiros; Todos pela Educação, por cinco conselheiros; e apenas duas pessoas apresentavam vínculos com instituições públicas de ensino superior. Sob o argumento de preocupação com a qualidade da Educação Básica e da formação docente, majoritariamente os interesses privados estavam representados, demarcando o peso político nas políticas para a formação docente e consequente crescimento do mercado privado do ensino superior, de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais, colocando o Brasil, tal como referência Laval (2019), na vanguarda da escola neoliberal.

Os conselheiros são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o *slogan* da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais (Evangelista; Fiera; Titton, 2019).

Laval (2019) acentua que o Brasil chegou antes que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, que se caracteriza pela intervenção direta e maciça do capital no ensino, haja vista o crescimento notável do ensino superior no País, principalmente nos moldes de ensino privado a distância, nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa<sup>12</sup>, denunciando que tal

posicionamento faz do País um caso único no mundo, denotando a dominação capitalista na educação, na escola e universidade.

Evangelista, Fiera e Titton (2019) também destacam os elos de membros do CNE com os Organismos Multilaterais, tal qual a presidenta da Comissão bicameral, Maria Helena Guimarães Castro. A Conselheira fez parte da OCDE e Unesco, assim como das Fundações Bunge e Ioschpe, dos Institutos Natura e Braudel, da Parceiros da Educação e Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abase), além de participar do Movimento pela Base (MPB) e do Todos pela educação (TPE), como também atuou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Logo, não por acaso, em face de sua vasta rede de relações e espectro de influência, fez-se presente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer e Jair M. Bolsonaro.

Seja pela configuração de seus autores e atores ou pela centralidade da formação por competências, as normativas que protagonizam a formação de professores/as representam, simultaneamente, um avanço na representação dos interesses hegemônicos, por meio de uma aceção de educação e formação instrumental e pragmática, orientada por interesses mercadológicos e economicistas e o retrocesso de uma perspectiva educacional transformadora e emancipatória, denotando um cenário que causa inquietude ao figurar uma perspectiva educacional e formativa, parafraseando Orso (2017), revelando-se em um oxímoro: Como avançar andando para trás?

Orso (2017) reitera e ratifica que os fundamentos das Bases de formação estão comprometidos com um cenário histórico, em que o capital se encontra extremamente concentrado, exponenciado no Brasil, por meio dos sucessivos ataques e golpes contra a classe trabalhadora, intensificados em 2016 com a tomada de poder por Michel Temer.

Além da vigente reforma educacional em pauta, a ofensiva conservadora neoliberal pode ser ilustrada por outras medidas autoritárias e arbitrarias, coerentemente sincronizadas, tais quais a Proposta de Emenda à Constituição, conhecida como PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos, como também as reformas da Previdência e Trabalhista, com o concomitante avanço da terceirização. Tais medidas, denuncia o autor, em seu conjunto, configuram-se como ataques sem precedentes à educação e aos direitos dos trabalhadores, relações que se interseccionam pelas concepções de formação em disputa.

O momento em que vivemos, no Brasil e no mundo, não deixa espaço para comemoração, seja em relação à educação ou aos direitos dos trabalhadores. Ao contrário, exige muita luta, estratégia e resistência, não para avançarmos, mas sim para, pelo menos, não retrocedermos tanto, uma vez que os ataques e as perdas já fazem parte da realidade da vida dos trabalhadores (Orso, 2017, p. 50).

Ainda destacamos, a partir das contribuições do autor, que no campo educacional espraia-se, ideologicamente, um discurso em que “todos” estão preocupados com a qualidade da educação, com a superação do fracasso escolar, com a supressão da evasão escolar, com os baixos índices de aproveitamento, com a elevação cultural das massas. Políticos, empresários, entidades empresariais e imprensa entoam, sob a égide do pensamento unidimensional, discursos como:

[...]‘O Ideb revela: a escola pública não vai bem’, ‘o Ensino Médio está ruim’, ‘a educação é muito teórica’, ‘há muita teoria e pouca prática’, ‘os professores não ensinam, ao invés de ensinar, ficam doutrinando os alunos’, ‘estamos vivendo uma profunda crise e a escola não prepara a mão de obra para o mercado’. ‘Na universidade pública só estudam os ricos’ (Orso, 2017, p. 51).

Pertinentemente, o autor adverte sobre a gravidade de propagandear alguns dados, apartados dos contextos, que até podem ser “reais”, mas o objetivo não é de melhorá-los, e sim de piorar ainda mais a suposta realidade alardeada. Reiterando a denúncia de Orso (2017), há que ficar alerta, pois nessa racionalidade pragmaticamente usa-se uma suposta verdade para legitimar uma série de golpes com o apoio da sociedade: “Toda mentira bem elaborada, para ser convincente, precisa começar apontando alguns fatos verdadeiros” (Jean Wyllys, 2016 *apud* Orso, 2017, p. 52).

Podemos articular as considerações feitas pelo autor com as recorrentes divulgações relacionadas aos índices e resultados educacionais, geralmente negativos, apresentados pelos organismos multilaterais e avaliações de larga escala, alardeados pela imprensa e reformadores empresariais da educação, para os quais a prescrição do remédio para a cura são as reformas educacionais, tal como emerge na política de formação de professores/as, ancorada e orientada pelos interesses que os representam.

Coerente com essas premissas, depreende-se que o objetivo da formação de egressos dos cursos de formação inicial, presente na normativa correspondente, é restrito ao desenvolvimento de competências gerais, específicas e habilidades, de modo a

assegurar a garantia de aprendizagens essenciais, aquelas voltadas para resolução de problemas do cotidiano, via soluções práticas. O documento mandatário outorga uma nova profissionalidade docente, de modo a assegurar, por meio da harmonia e coerência entre meios e fins, formadores e formados “competentes”. Nessa perspectiva, as Diretrizes e BNC – Formação (Brasil, 2019), consideram o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão serem constituintes de uma política de valorização do magistério, resumindo-os a “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (Brasil, 2019).

A centralidade da prática é amplamente reiterada nas normativas (BNCC e BNCFP), fundamentadas em uma epistemologia orientada pela normatividade e treinamento, comprometida com a eficiência e a eficácia, alicerçada no pragmatismo, tecnicismo e behaviorismo, avessa à esfera da reflexão, do diálogo e da crítica, de ser práxis, dialética e não linear (Franco, 2016).

Depreende-se que as vigentes normativas de formação representam um projeto para o qual a práxis é subsumida ao totalitarismo da prática e as dimensões ética, política e estética são desprezadas, tendo como primazia os aspectos da heteronomia, controle e vigilância. Considera-se, por essas Bases, que a prescrição de habilidades e competências é instrumento para a forma[ta]ção de pessoas, mecanismo interno à racionalidade instrumental, constitutivo da semiformação.

Nessa perspectiva formativa, o exercício da atividade docente é delimitado a uma visão danificada (Adorno, 2010), alinhada a um cenário em que a educação, a ciência e a tecnologia são orientadas pela lógica do capital, demandando processos formativos mercantilizados, para os quais os ideais de humanização e emancipação passam ao largo.

Assim sendo, a escolha por “Bases” alicerçadas pelo desenvolvimento de competências e habilidades revela que, “[...] para a busca de soluções práticas, não se faz necessário entender, basta resolver, não é preciso contextualizar, basta agir” (Tiroli; Jesus, 2022, p. 16). Nesse sentido, pensamento crítico e reflexão não são elementos basilares.

### 3.1 Padronização e reprodução do sempre idêntico

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 14/2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Tem como ponto de partida a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, discutida anteriormente, ambas articuladas pela BNCC – Educação Básica.

A normativa que regulamenta os processos formativos continuados caracteriza-se por ser um documento objetivo e pragmático, caracterizado por uma linguagem prescritiva e impositiva, o qual, ao longo das primeiras seis páginas, versa sobre as Diretrizes e, nas sete páginas seguintes, apresenta a matriz de competências. Seguindo a estrutura das Diretrizes de Formação Inicial, as dimensões do Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional são consideradas eixos norteadores, enfatizadas pelo texto do Parecer como dimensões fundantes para todas as políticas e programas educacionais comprometidos com o efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente.

Em alinhamento com as considerações feitas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope (2020; 2021), entendemos que a formação continuada, tal como definida na vigente Resolução, é desvinculada da formação inicial e rasga os marcos teórico-epistemológicos que fundamentam a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para a qual a formação continuada compreende as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, assim como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores, cuja principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

A concepção de formação continuada apresentada pela normativa (Brasil, 2020) rompe com uma visão ampla de docência e de formação, invisibiliza os princípios éticos, estéticos e políticos e fratura a articulação estrutural com a formação inicial, sendo reduzida a um adendo desta.

Comungando com os posicionamentos críticos proferidos pela ANPEd (2019), como também por Tirolí e Jesus (2022), entendemos que essa perspectiva formativa, ao adotar como parâmetro as políticas educacionais de outros países como forma de conferir legitimidade e verdade à normativa, demonstra desrespeito pela produção acadêmico-científica da área educacional nacional, vindo a representar a imposição de “[...] um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro” (ANPEd, 2019, p. 4).

A temática “aprendizagem ao longo da vida” é trazida em destaque, haja vista a proporção do espaço que lhe é concedido. É um dos cinco capítulos do documento normativo, sendo que o 5º refere-se às disposições finais. A abordagem do assunto é feita em uma perspectiva análoga à linguagem positiva imputada pelas publicações de autoajuda, considerada um requisito necessário ao sucesso do/a professor/a competente.

Ao orientar que os/as educadores/as sejam responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional, sob o argumento de autonomia dos/as professores/as, segundo a Anfope (2020), ideologicamente dissocia a formação continuada da valorização dos profissionais da educação, como também da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da instituição de Educação Básica. A normativa reitera que professores e professoras não egressam da formação inicial competentes, requisitando a definição de um conjunto de práticas essenciais de modo a prepará-los a “continuarem aprendendo e se desenvolvendo ao longo de suas vidas”, diante de um cenário incerto, movido por constantes mudanças, logo precisam continuar investindo e tendo oportunidades de investir em seu desenvolvimento profissional.

Inferimos que determinar como condição de sucesso e competência a “aprendizagem ao longo da vida”, além de representar um *modus operandi continuum* de padronização e controle, trilhos para o espraiamento do pensamento unidimensional (Adorno; Horkheimer, 1985), revela os interesses e os desdobramentos mercadológicos, tais quais o espaço cada vez mais ampliado para consultorias realizadas por empresas, apostilados, recursos tecnológicos, cursos na modalidade EaD, entre outros produtos e serviços, *commodities* do promissor, lucrativo e crescente mercado educacional. Dessa forma, a aprendizagem ao longo da vida se revela uma mera tautologia, pois aprender é

condição ontológica humana, na medida em que toda experiência humana requer e produz aprendizagens diversas, mas certamente não aquelas requeridas pela lógica de adaptação à semiformação.

Assim como na BNC – Formação, é explícita a centralidade da prática em detrimento da práxis e das reflexões teórico-conceituais, princípio da formação por competências, mecanismo que restringe o processo educacional e a formação de professores/as à função de garantir o saber-fazer, negando a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, pressuposto para o desenvolvimento de processos críticos e reflexivos sobre a ação docente e a prática pedagógica. Aqui, é flagrante o engodo conceitual, pois toda prática pressupõe um fundamento teórico que a orienta, de modo que fragmentar teoria e prática é próprio de um pragmatismo vulgar que tem se acostumado a negar a teoria em nome de uma prática abstrata. Ainda assim, é práxis, porém fetichizada.

A partir das considerações enunciadas, compreendemos a BNC – Formação continuada, tais quais as demais Bases, como evidência de uma concepção formativa assentada em uma lógica gerencial e pragmática, com enfoque na aferição dos resultados via linguagem da métrica, fragmentada e instrumental, que aprisiona a formação docente na frieza e dureza da técnica, a ser ilustrada por meio de algumas expressões utilizadas no descritivo das competências e habilidades esperadas dos docentes: manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos; planejamentos de aula que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos; ênfase nos aspectos de domínios cognitivos quanto à definição dos objetivos pedagógicos, devendo ser elaborados de modo que sejam observáveis e mensuráveis, entre outros. Até mesmo os aspectos subjetivos não escapam do controle quantificável, como a exigência ao profissional docente de monitorar o cumprimento das normas de convivência e responder, assertivamente e de forma eficaz, à quebra das regras da convivência, usando abordagens pragmáticas e estatísticas para gerenciar comportamentos desafiadores.

Barbaramente, para a forma[ta]ção de educadores e garantia da reprodução do sempre idêntico, as políticas públicas de formação “andaram para trás”, dentre outras arbitrariedades, pela adoção do referencial de competências, pela orientação (neo)tecnicista, utilitarista e instrumental, pela centralidade da prática em detrimento da

práxis transformadora, por meio do esvaziamento teórico, estratégias que revelam esquematismos a serviço do controle e heteronomia, integrantes de um processo de “mercadorização” da educação e formação, para as quais é condição extirpar os pressupostos que possam contribuir com o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico, (de)formando professores/as em aplicadores da BNCC.

Em face da nova normativa, no *site* da Anfope<sup>13</sup>, em 6 de novembro de 2020, a Associação, juntamente à ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), com mais outras 11 entidades, posicionaram-se:

A homologação da Resolução CNE/CP nº 01/2020 e do Parecer CNE/CP nº 14/2020, em 23/10/2020, causaram repúdio e indignação por mais este ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil, agora mirando a formação continuada. A desvinculação da formação inicial e continuada já apontada na Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a imposição da vinculação dos cursos de licenciaturas à BNCC tem sido objeto de críticas das entidades científicas do campo educacional. Entretanto, a falta de diálogo do Conselho Nacional de Educação e do MEC com as instituições formadoras e as entidades nacionais tem sido uma constante nos últimos anos (Anfope, 2020).

Vale ressaltar que as entidades progressistas<sup>14</sup> já haviam se manifestado contrariamente à proposta de minuta de Resolução, como também, nesse mesmo documento, solicitou a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Em seus argumentos, além de denunciar um processo de construção impositivo e autoritário, em razão da falta de diálogo com as instituições universitárias, associações científicas do campo educacional e as entidades representativas enfatizaram que, se a proposta fosse homologada, seriam acentuados os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Alijar os/as professores/as, as universidades, as entidades educacionais do processo de construção evidenciam seu caráter de controle e (neo)tecnicista, ao – abusiva e desrespeitosamente – construir uma proposição de formação formatada, para a qual “especialistas” e “técnicos” decidiram o que os/as professores/as precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão.

#### 4 (IN)CONCLUSÃO: À GUIA DO MOVIMENTO HISTÓRICO

Percebe-se que o processo de (des)construção e a imposição das normativas de formação de professores/as da Educação Básica vigentes intercambiam-se às disputas em torno de visões de mundo e sociedade que se intensificaram a partir da década de 1990, para as quais as concepções de educação, formação e escola que interessam devem estar em consonância com as demandas do capital. Não por acaso, expressões como eficiência, desempenho, objetivos e a articulação ensino-aprendizagem-avaliação são reiterados no texto das Bases, pois nessa racionalidade,

[...] é preciso ter claro que a adoção do modelo de competências pela reforma educacional brasileira do pós-LDB de 1996 foi anunciada, reiteradas vezes, como necessária, tendo em vista a adequação do processo de escolarização a mudanças ocorridas nos processos produtivos. Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via unilateral do mercado de trabalho. Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados (Silva, 2019, p. 130).

Compreende-se que, a partir dessa abordagem, há uma subsunção da formação docente à racionalidade produtivista, representativa da dilapidação de uma perspectiva formativa sólida e abrangente: a ênfase na prática amplifica o espaço do saber-fazer, subordinando dimensões mais amplas da formação humana; os critérios de escolhas dos conhecimentos são a utilidade e o pragmatismo, em detrimento dos fundamentos teóricos; os resultados são enaltecidos perante os processos; há a apologia à competitividade, com ênfase no desempenho, impondo-se a linguagem totalitária da métrica como mecanismo de controle e administração de uma sociedade heterônoma.

A formação por competência, imiscuída à lógica empresarial e produtivista, requisita aos docentes uma “profissionalidade” orientada pelos fundamentos da Administração e Economia, voltada para o controle, eficiência e eficácia, comprometida com o objetivo de formar docentes eficientes e eficazes, de modo a garantir o atendimento às necessidades produtivas da sociedade do século XXI.

Silva (2019), ao problematizar o referencial com base em competências na definição dos currículos da formação de professores/as, conclui pela impertinência da relação entre formação docente, trabalho e competências, que está subjugada às normativas curriculares vigentes. Em seus estudos, a autora apresenta diferentes apropriações da noção de competências, feita por diversos países, destacando, como eixo comum, sua origem, oriunda do mundo empresarial, da Administração e sua interlocução com a Teoria do Capital Humano, representando sua versão atualizada. Ainda ressalta que o emprego da noção de competência tem sido apropriado de forma indistinta nos campos da educação e do trabalho, como se fosse capaz de comportar uma conotação universal.

Assinalamos, ainda, que as vigentes normativas integram um rol de políticas organicamente sincronizadas com outras políticas e programas educacionais nacionais, tais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (Zancan Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020), em alinhamento com princípios supranacionais – em prol de uma educação para “todos” – que se coadunam com os interesses empresariais e privatistas na educação.

À luz do pensamento de Maar (2003; 2007) e Adorno (2010; 2021) acerca da formação, consideramos que a concepção de formação docente, apresentada pelas Resoluções CNE nº 02/2019 e nº 01/2020, por meio de mecanismos de gerenciamento e controle, seja mediante a subordinação e restrição da formação de professores/as à BNCC, pela prescrição das competências e habilidades docentes alinhavadas com as competências gerais da BNCC, pelo controle e monitoramento via instrumentos de avaliação e obediência cega aos preceitos ditados pelos Organismos Multilaterais, que a formação objetivada é centrada em resultados. Nesse sentido, vem se constituir, no que adverte os autores, óbice à experiência dialética, fatores que se relacionam com a ausência de aptidão à experiência, cuja intenção visa a (con)formação de um “novo indivíduo”, forma[ta]do, cuja autonomia é atrofiada – por meio de uma (semi)formação ao longo da vida, constituindo-se em interposições que danificam a experiência formativa.

Nesses termos, considera-se que o produto forma[ta]do – egressos semiformados a partir dos dispositivos legais reguladores da formação de docentes e egressos da Educação Básica – caracteriza-se como um genérico do sujeito, um nome sem face, o

aluno, a aluna, o/a professor/a competente – ou não (Macedo, 2019). As políticas públicas educacionais não podem ignorar o sujeito corporificado, situados sócio-historicamente, convocando-nos à problematização e denúncia à perda do caráter público das políticas públicas educacionais, ao assumir como referência a modelagem mercadológica e o pensamento unidimensional.

Consideramos que a formação dos/as docentes da Educação Básica a integrar uma política educacional nacional, representa um projeto formativo comprometido com princípios éticos, políticos e estéticos, que seja entendida de forma ampla e cidadã, para a qual, a valorização profissional do magistério, a formação inicial e a formação continuada sejam dimensões organicamente articuladas.

Os/as docentes devem ter assegurados condições de trabalho, respeito ao piso salarial, salário digno, plano de carreira, jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou em tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino, adequada relação numérica docente/educando, tempo para preparação das aulas, estudos e produção acadêmica, acesso e provimento ao cargo mediante concurso público, como também as condições estruturais dos estabelecimentos de ensino, como bibliotecas e laboratórios, em quantidade e com qualidade (Brasil, 2015).

O ensino, a pesquisa e a extensão devem se constituir condição à exigência da práxis, como princípios indissociáveis que permitem a unidade teoria-prática durante toda a formação, em uma compreensão avessa à relação apresentada nas Resoluções CNE nº 02/2019 e CNE nº 01/2020, reduzida a uma subordinação da teoria à prática, em uma compreensão de prática estreita e instrumental, para as quais o ensino se dissocia da pesquisa e a extensão é invisibilizada.

Os cursos de formação de professores/as devem assegurar o acesso e a apropriação do patrimônio cultural – material e imaterial – produzido pela humanidade, que abrange os conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural, tecnológico, artístico, estético, de modo a consubstanciar uma sólida formação teórica e interdisciplinar, alicerçada em bases técnicas e científicas, que articule o saber e o fazer, o ensino, a pesquisa e a extensão, o pensar e o agir (Silva; Forumdir *apud* Anfope *et al.*, 2023), elementos basilares para a constituição de uma concepção de docência entendida como

ação educativa e processo pedagógico intencional (Brasil, 2015), incongruente com uma acepção formativa que objetive a formação de egressos aplicadores da BNCC, suprimindo-se das relações o saber, o pensar, a pesquisa, a extensão e o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade.

Ao contrário da perspectiva tecno-burocrática, a saída é encontrar nas brechas do sistema semiformativo caminhos para um duplo movimento de resistência: por um lado, a luta no campo político, para enfrentamento das investidas do neoliberalismo sobre a formação de educadores, o que significa compartilhar trincheiras com as entidades de representação dos profissionais da educação, como as citadas neste trabalho, comprometidas com a formação crítica e emancipatória dos educadores em formação inicial e continuada. Por outro lado, a luta no campo teórico-epistemológico, pesquisando e publicizando estudos sérios e rigorosos acerca de propostas e documentos destinados à semiformação docente, tais como a BNCC, a BNC – Formação e outros tresloucamentos, como o movimento escola sem partido e o projeto de educação domiciliar, que aguarda regulamentação no Senado Federal.

A desbarbarização da sociedade é uma questão de sobrevivência, para a qual uma educação crítica, subversiva e de resistência faz-se condição premente. Uma educação que contribua para tensionar a (i)lógica constituinte, pautada por uma dimensão formativa que (de)forma a experiência, restringindo-a à apropriação de um instrumental técnico para garantir a eficiência e a eficácia, para um mercado de trabalho, mas ancorado em uma pseudoempregabilidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação – Para quê? In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 151-167.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais Da Educação *et al.* Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. **Movimento REVOGA BNC-Formação**. Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015. Brasília, 15 maio 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/06/MANIFESTOREVOGA-BNC-Formacao-v.15maio-1.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais Da Educação. **Entidades nacionais lançam Manifesto contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica**. 6 nov. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancammanifesto-contra-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacaobasica/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais Da Educação. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope**. Porto Alegre, RS. Anfope, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-DocumentoFinal-2021.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**: posição da ANPEd sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobretexo-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BARBOSA, Renata Peres. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 229, jul./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58743/751375152334>. Acesso em: 1.º out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. 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. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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). Brasília, DF: MEC, 019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito**: qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; MOROSINI, Marília Costa. Apresentação Dossiê Organismos Multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 15-20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16888>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 5 out. 2022.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Sociedade%20do%20conhecimento%20ou%20sociedade%20das%20ilusoes.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda. Jornal Socialista e Independente**, 14 nov. 2019. Disponível em:

<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-eaprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Discurso das competências**: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/b24accb6-eafb-49a4-a10a-09d50b56cb81>. Acesso em: 21 dez. 2023.

FERREIRA, Isabella Fernanda. Adorno e pseudo-sínteses: um “olhar” para a Teoria dos Ciclos de Perrenoud. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 3, p. 87-102, 2015.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p87-102>. Acesso em: 24 set. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conseguiremos escapar ao neotecnismo?** Resumo da Conferência Brasileira de Educação de 1992. 1992a. Disponível em:

<https://doceru.com/doc/5svvve>. Acesso em: 25 set. 2022. Era b

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1992b. p. 89-102.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt>. Acesso em 21 dez.2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pressupostos da política educacional bolsonariana – I. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 20 out. 2018b. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2018/10/30/pressupostos-da-politicaeducacional-bolsonariana-i/>. Acesso em: 22 maio 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao serviço público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. *In*: PUCCL, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufscar, 2007. p. 59-82.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MORANDO, Ivete Aparecida. **Materiais didáticos nos cursos de pedagogia a distância: discussões teórico-críticas sobre a área de linguagem**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/7004/Ivete\\_Aparecida\\_Morando\\_16841757744605\\_7004.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Ivete_Aparecida_Morando_16841757744605_7004.pdf). Acesso em: 19 jul. 2023.

ORSO, Paulino José. A educação em tempo de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735/14339>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PASSOS, Luciana Serra. **Bases (supra)nacionais para a (semi)formação? Competências para quê?** Orientadora: Roselaine Ripa. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002a.

PERRENOUD, Philippe. O currículo por competências. **Seminário Internacional de Educação**, 2. Brasília/Sinepe, 2002b.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIPA, Roselaine; SILVA, Alex Sander. A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e10206, 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/10206/5633>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RODRIGUES, Marilda Merêcia. Um “novo humanismo” na educação: significados e implicações. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 124-132, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.04>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR – Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC Formação continuada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-20732.066, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 6 abr. 2023.

VENTURA, Lidnei. Invocações do mito em meio a pandemia da Covid-19: a filosofia entre o feiticeiro e prometeu. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6043/5399>. Acesso em: 10 set. 2023.

ZANCAN RODRIGUES, Larissa; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. 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**, v. 20, n. u, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 17 jun. 2023.

**NOTAS:**

<sup>1</sup> O presente trabalho é um recorte que emerge dos estudos desenvolvidos na pesquisa intitulada Bases (supra)nacionais para a (semi)formação? Competências para quê? (Passos, 2023).

<sup>2</sup> Ao longo do artigo será utilizada a sigla BNCFP para se referir às Bases Nacionais Comuns para Formação de Professores da Educação Básica, a BNC – Formação e BNC – Formação Continuada.

<sup>3</sup> Está em curso um Movimento Nacional pleiteando sua imediata retomada (Anfope *et al.*, 2023).

<sup>4</sup> A ANPEd publicou em 9 de outubro de 2019 o texto intitulado “Uma formação formatada”, que expõe o posicionamento da Associação sobre o Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, publicado pelo MEC em sua página oficial em 23 de setembro de 2019. O posicionamento da ANPEd é pelo arquivamento do Texto Referência. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de#:~:text=1.->

[Uma%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20de%20E2%80%9Cuma%20nota%20s%C3%B3%20E2%80%9D,os%20pressupostos%20subjacentes%20a%20BNCC](https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de#:~:text=1.-). Acesso em: 2 nov. 2022.

<sup>5</sup> O Vice-Presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República em 2016, após a Presidenta Dilma Rousseff ter sido destituída do posto por meio de processo de *impeachment*, compreendido neste estudo como um golpe jurídico institucional contra a democracia brasileira, em alinhamento com o cenário do capitalismo global.

<sup>6</sup> BNCFP e BNCC – Educação Básica.

<sup>7</sup> Corte, Sarturi e Morosini (2018) concebem esses Organismos como entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, que estão inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e desenvolvimento global e local, voltados para as múltiplas áreas da atividade humana. Os autores enfatizam que, sob a justificativa da promoção da qualidade de vida da população mundial, introduzem e disseminam novas ideologias, em âmbito global e, conseqüentemente, local.

<sup>8</sup> O livro *Educação e emancipação* (Adorno, 2021), em sua 3.<sup>a</sup> edição revisada, traduzido por Wolfgang Leo Maar, reúne registros redigidos por Adorno, de quatro conferências e quatro entrevistas radiofônicas livres, estas, conversas entre ele e Hellmut Becker. A transcrição das gravações foi realizada em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, localizado na região central da Alemanha, integrando a série “Questões educacionais da atualidade”, à qual, pelo menos uma vez por ano, entre 1959 e 1969, Adorno era convidado.

<sup>9</sup> A autora apresenta e discute as “Teorias da Competência”, nomenclatura também utilizada por Bernstein (1996 *apud* Silva, 2008), quais sejam: no campo da Psicologia da Aprendizagem, principalmente a teoria psicogenética de Jean Piaget (relacionada à ideia de competência cognitiva); a Teoria da Sintaxe, de Noam Chomsky (conceito de desempenho); a Teoria de agrupamentos e reagrupamentos de Claude Lévi-Strauss, presente em sua “Antropologia Estruturalista”, também é considerada por Bernstein (1996 *apud* Silva, 2008) como uma das Teorias da Competência, destacando o conceito de bricolage. As teorias de raiz condutista-funcionalista, com ênfase no tecnicismo, considerado base da Pedagogia por Objetivos, como também o sentido a partir da apropriação por algumas vertentes da Sociologia do Trabalho, Currículo e Economia, tal qual a abordagem do currículo por competências pelo prisma de Philippe Perrenoud (Silva, 2008).

<sup>10</sup> É válido mencionar que o discurso das competências é entoado, além de Perrenoud, por autores como Donald Schön, Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, Kenneth M. Zeichner, Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Claude Lessard, entre outros.

<sup>11</sup> Matéria intitulada “Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização”, publicada em 13 de dezembro de 2018, no portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 21 fev. 2023.

<sup>12</sup> Tais como a *holding* Kroton, com mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, como também Estácio de Sá, Anhanguera Educacional, entre outros (Laval, 2019, p. 13). Vale destacar que o Conselheiro Antônio Carbonari Netto é proprietário da Miami University of Science and Tech, sediada nos Estados Unidos, destinada a brasileiros, participa da Kroton e SER Educacional e é fundador e presidente da Anhanguera Educacional S.A. Luiz Roberto Liza Curi, presidente do CNE, está ligado a quatro instituições de ensino superior privado: Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Unieuro (Grupo Ceuma); Faculdade Unyleya (oferece formação apenas na modalidade EaD), *holding* da qual é sócio-proprietário, e Estácio de Sá, da qual foi fundador. Também possui vínculos com o Instituto Tim de Educação, com a Pearson Sistemas do

Brasil, com a OEA e com o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na área da avaliação de educação superior. Atuou no MEC, no Inep, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Evangelista; Fiera; Tilton, 2019, n.p.).

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contr-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

<sup>14</sup> Publicado em 28 de maio de 2020 o documento “Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)”. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

Recebido em: 22/12/2023

Aprovado em: 18/04/2024

Publicado em: 30/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.