

A BNC-Formação e o delineamento das atuais políticas de formação de professores no Brasil: entre crises e utopias

Priscilla de Andrade Silva Ximenesⁱ

Geovana Ferreira Meloⁱⁱ

Resumo

A partir de estudo bibliográfico e análise documental referentes às políticas de formação de professores no Brasil, problematizaram-se, neste artigo, as relações existentes entre a reforma do Estado, o empresariamento da educação e o estabelecimento de novas diretrizes curriculares de formação docente. Com base em um referencial teórico crítico, objetivou-se apresentar as crises provocadas por contradições e arranjos institucionais mobilizados no sentido de alinhar as políticas curriculares de formação ao modelo político de responsabilização e regulação da profissão docente. O exame minucioso da atual legislação educacional revelou a tentativa de padronização do currículo e da formação de professores sob uma nova lógica dos reformadores. Por meio de reflexões que descortinam horizontes possíveis, este estudo acena para a utopia de ruptura com a lógica empresarial na educação.

Palavras-chave: formação de professores; políticas educacionais; BNC-Formação; desenvolvimento profissional docente.

*“BNC-Formação” and the design of current teacher training policies in Brazil:
between crises and utopias*

Abstract

Based on a bibliographic study and documentary analysis of teacher training policies in Brazil, this article problematizes the relationships between State reform, education entrepreneurship, and the establishment of new curricular guidelines for teacher training. Grounded in a critical theoretical framework, the aim was to present the crises arising from contradictions and institutional arrangements mobilized to align curricular training policies with the political model of accountability and regulation of the teaching profession. A thorough examination of current educational legislation revealed an attempt to standardize the curriculum and teacher training under a new reformist logic. Through reflections that unveil possible horizons, this study signals the utopia of breaking away from the corporate logic in education.

Keywords: teacher training; education policies; “BNC-Formação”¹; teaching professional development.

ⁱ Doutora em Educação (UFU). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: priscilla_andrade@ufg.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>.

ⁱⁱ Doutora em Educação (UFG). Pós-doutorado em Educação pela USP. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). E-mail: geovana.melo@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>.

*BNC-Formação y el diseño de políticas actuales de formación docente en Brasil:
entre crisis y utopías*

Resumen

A partir de un estudio bibliográfico y un análisis documental sobre las políticas de formación docente en Brasil, este artículo problematiza las relaciones existentes entre la reforma del Estado, el emprendimiento educativo y el establecimiento de nuevas directrices curriculares para la formación docente. Basado en un marco teórico crítico, el objetivo fue presentar las crisis provocadas por las contradicciones y los arreglos institucionales que se movilizan para alinear las políticas de formación curricular con el modelo político de rendición de cuentas y regulación de la profesión docente. Un examen minucioso de la legislación educativa actual reveló un intento de estandarización del currículo y de la formación docente bajo una nueva lógica reformista. A través de reflexiones que abren horizontes posibles, este estudio apunta a la utopía de romper con la lógica empresarial en la educación.

Palabras clave: *formación docente; políticas educativas; BNC-Formación; desarrollo profesional docente.*

1 REFLEXÕES INICIAIS

As reflexões apresentadas no presente estudo foram construídas em um contexto adverso da história do Brasil. Um tempo assinalado por uma profusão de crises², dentre as quais evidenciam-se crise política, econômica sanitária e, ainda, crise de valores. O conceito de crise pode ser compreendido no âmbito de teorias dos processos e mudanças sociais relativos a “momentos específicos no tempo em que se conjugam problemas normativos e funcionais, sem que isso implique um pressuposto dualista de percepção do mundo social, sob os critérios de instabilidade e estabilidade” (Maia, 2021, p. 212).

Após seis anos de governos conservadores (Temer: 2016 a 2018; Bolsonaro: 2019-2022), sendo o primeiro notadamente um governo forjado por golpe político, midiático e parlamentar que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, por 61 votos favoráveis e 20 votos contrários, o Brasil tem enfrentado uma miríade de desafios. Especialmente em áreas prioritárias como saúde, educação, meio ambiente, economia, tendo como consequências o desemprego, miséria, violência urbana, dentre outras agruras que têm assolado a vida humana.

Há pouco mais de um ano, Luís Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência do Brasil, em um governo de coalizão, e ainda não houve condições conjunturais para dar encaminhamentos e soluções para as diversas e complexas crises, sobretudo em algumas

áreas como a Educação e suas políticas, alinhadas ao ideário neoliberal, foco deste estudo.

A pesquisa foi delimitada no contexto das políticas de formação de professores no período pós 2016. Para esta análise, destacamos os documentos curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, materializados na **Resolução (Res.) CNE/CP 02/2019** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a **Res. CNE/CP 01/2020** 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) e o **documento de referência** do Edital de chamamento para a Consulta Pública acerca de proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), lançado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no final de 2023³.

2 BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina e Caribe, ao final da década de 1990, revela um direcionamento ideológico que se alinha à lógica mercantil neoliberal e gerencialista oriunda da reestruturação produtiva do capital. De acordo com Evangelista e Shiroma (2003), as mudanças de caráter econômico e social, sofridas pela América Latina e Caribe puseram em causa a organização capitalista tal como existira até pelo menos no início dos anos de 1980, quando a reestruturação produtiva passou a ser seu modo privilegiado de organização. No contexto de reestruturação produtiva do capital, e com o avanço do ideário neoliberal, foram desencadeados mecanismos de reconversão profissional para a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento, alinhando-o à lógica da privatização, desregulamentação e precarização do trabalho. Sobre esse movimento, Antunes (2011) elucida que:

[...] praticamente todos os países latino-americanos dotados de áreas industrializadas implementaram em suas empresas os processos de downsizing (redução dos níveis hierárquicos) por meio de uma enorme redução do número de trabalhadores e do número de exploração da força de trabalho, o que significa que o processo tecnológico e informacional também passou por sérias mutações. A flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva foram introduzidas com grande intensidade, mesclando-se aos novos processos produtivos baseados na acumulação flexível, ou ainda no chamado toyotismo (ou “modelo japonês”), que se expandiu para o capitalismo ocidental de modo muito vigoroso e ampliado desde os anos 1970, - para a América Latina, especialmente a partir dos anos 1980 (Antunes, 2011, p. 39).

Esse movimento de natureza estrutural, durante os anos de 1990, foi acompanhado de reformas, com destaque para a educação. No Brasil, esse atual modelo de regulação materializou-se durante um governo de coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado União Brasil (UB) (antigo Democrata/DEM), interferindo na organização do sistema escolar, introduzindo de forma sistemática e oficial, um movimento pelas referências nacionais curriculares na educação brasileira (Freitas, 2018).

As reformas educacionais implementadas na década de 1990 no Brasil procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e das políticas neoliberais, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. Dentre os organismos institucionais que estabelecem interlocuções multilaterais na agenda brasileira, destaca-se o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outros.

Freitas (2018), baseando-se nos estudos de Diane Ravitch (2011), descreve que estes movimentos também ocorriam nos Estados Unidos, em plena vigência do neoliberalismo, e que foram sequestrados pela reforma empresarial da educação com a lei *No Child Left Behind* (NCLB), no início dos anos 2000, abrindo oficialmente, naquele país e influenciando todo o mundo, a era da *accountability*⁴. O termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, foi introduzido no Brasil no início dos anos de 1990, momento em que o processo de redemocratização se torna princípio fundamental do sistema político, com a promessa de controle dos atos dos governantes

em relação ao programa de governo, à corrupção ou à preservação de direitos fundamentais dos cidadãos.

Contudo, constata-se que a influência dessas políticas de responsabilização fomenta novo paradigma político brasileiro a serviço da lógica empresarial, que justificou as relações de prestação de contas ao Estado, ao mercado e ao desenvolvimento de novas ferramentas de padronização, gestão e de controle à distância do desempenho das organizações e dos atores sociais (Andrade Oliveira e Clementino, 2020).

No que se refere à educação, a concepção gerencialista de desenvolvimento profissional e formação docente promulgada pelos reformadores pode ser identificada nos relatórios e agendas de organismos internacionais, com destaque aos objetivos delineados no documento *Teacher Policies around the world* (Banco Mundial, 2010) que, em suma, indica suas finalidades sintetizadas em: estabelecer expectativas claras para os professores; atrair os melhores profissionais para o ensino; preparar os professores com “formação útil” e experiência; relacionar as habilidades dos docentes com as necessidades dos estudantes; monitorar o ensino e a aprendizagem; apoiar os docentes para melhorar sua instrução; motivar os docentes para o desempenho; avançar para uma maior descentralização e autonomia das escolas, e fornecimento de informações para diversos atores.

Influenciado pelo movimento político e ideológico instituído pelo capital internacional, o programa oficial no Brasil elegeu a profissionalização como pivô das mudanças pretendidas, não só na educação, como também nas esferas econômicas e políticas. Nesse contexto, a desenvolvimento profissional docente e a qualidade da educação seria aferida por diferentes formas de controle do trabalho docente, tais como: avaliações externas, a implementação de projetos e recompensas (remuneração e *status*) mediante aos resultados de desempenho obtidos nas avaliações.

Shiroma (2018) alerta que as orientações políticas gerenciais são evidenciadas na agenda do BM quando destaca a necessidade de adoção de políticas de *accountability* de modo a responsabilizar as escolas e os professores pela obtenção do ensino esperado; avaliar e tornar públicas as diferenças no nível de desempenho das escolas para que assim possam ser aplicadas recompensas ou sanções em função dos resultados alcançados.

A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: a de conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dada as condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 14).

A retórica da competência soava para o professor como um canto da sereia “desafinado” uma vez que, ainda que fosse portadora da aura positiva do desafio de manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao risco perpétuo de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados.

Ancoradas nas matrizes reformistas e nos princípios gerencialistas, essas diretrizes foram rapidamente incorporadas pelos discursos oficiais e operacionalizadas na forma de legislação educacional brasileira, como constata-se na Resolução 01/2002 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Formulada na esteira do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994/ 2001), traz a “noção de competências”, como nuclear da formação docente, instituindo, naquele momento histórico, um novo modelo que, segundo Veiga (2002, p. 74), “restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico”. Ou seja, um saber-fazer desprovido de criticidade e criatividade, de autonomia intelectual docente.

Em 2002, com a eleição de Lula para presidente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), iniciou-se um governo de centro-esquerda no Brasil, que perdurou por 14 anos, com dois mandatos sucessivos de Lula, de janeiro de 2003 a janeiro de 2011, e seis anos de governo de Dilma Rousseff (PT), eleita a primeira mulher presidente do Brasil (2012 a 2016). Embora cada governo tenha tido as suas particularidades, tornando qualquer generalização desse período reducionista, destaca-se as mudanças do paradigma estatal em relação às políticas sociais e educacionais, apesar da manutenção da política econômica (Paulani, 2006).

Estudiosos do campo das políticas educacionais e ciências políticas, dentre eles, Freitas (2018); Berringer (2015), revelam a falta de consenso sobre o quanto de fato houve rupturas estruturais durante os governos do PT com as políticas neoliberais instituídas nos governos FHC. Contudo, há de se destacar o caráter disruptivo dos governos do PT quanto ao fomento de políticas e investimentos nas áreas da Educação e da Assistência Social,

com substanciais avanços nos indicadores sociais dos governos anteriores, predominantemente neoliberais, sedimentando a nova Política Educacional do MEC a partir de eixos que buscavam redefinir a política de financiamento da Educação Básica, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), democratizar a gestão escolar e fomentar a formação e valorização dos profissionais da Educação (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Ainda que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado no governo Lula em 2007 e consolidado no governo Dilma tenha sido composto por relevantes propostas de programas e ações, como: Programa Brasil Alfabetizado; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); Programa Expandir e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), dentre outros, como matéria para esse estudo, destacamos quatro marcos regulatórios criados durante os governos Lula e Dilma: a reforma do Ensino Superior, criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024) e a instituição das DCNFP 02/2015.

A reforma do Ensino Superior, apresentada por meio de um decreto que cria o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), grupo designado para analisar a conjuntura da educação superior no País.

O GTI também deveria propor um plano de ação que atendesse a alguns aspectos centrais, como a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) uma vez que a pressão por mais e boas escolas gerou um aumento significativo no número de estudantes nos diversos graus de ensino, propiciando, por sua vez, condições de mais e melhor pressão pela democratização dos níveis mais altos, atingindo e forçando as “portas” da universidade, historicamente fechadas aos setores populacionais de menor poder aquisitivo (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 56-57).

Além disso, o GTI, ao apresentar seu relatório final, acautelou que “a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas. Como em todo o setor público, o quadro geral das universidades brasileiras é de crise.” (Brasil, 2003). Para a resolução dessa crise, o grupo apresentou algumas estratégias na direção de ampliar os recursos e a oferta de vagas; reforçar a autonomia universitária; garantir a recomposição do quadro docente; definir instrumentos de controle que buscam a avaliação das IES, bem como dos cursos de graduação e da performance

dos estudantes (Oliveira; Souza; Perucci, 2018), tendo esse último ponto influenciado na criação da Lei nº 10.861/2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

No que tange à formação docente, ressaltamos a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (posteriormente chamada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica), sob a responsabilidade das Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior, os Estados e os Municípios. A Rede visava institucionalizar a assistência das demandas por formação continuada, com ênfase na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Gatti; Barreto; André, 2011). Destaca-se, ainda, a criação da Lei Federal nº 11.502, de 2007, que alterou o escopo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o lançamento do Plano de Formação do Professor (Parfor) em 2009, Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

Destaca-se que o conjunto de ações estratégicas de formação continuada em consonância com a ampliação e reestruturação da formação inicial proposta pela reforma do Ensino Superior, articuladas entre si, tiveram como principal objetivo contribuir para a melhoria da formação de professores e estudantes da educação básica. Enfatiza-se, ainda, que ao longo dos governos Lula e Dilma, o Ministério da Educação promoveu debates com a comunidade acadêmica, associações, entidades da área e a sociedade civil para mobilizar a elaboração de um desenho novo de universidade e de formação docente, que fosse mais coerente com as necessidades do País.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) durante o governo Dilma, sancionada pela Lei nº 13.005/2014, inaugurara uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (Dourado, 2015). Dentre as alterações nas políticas nacionais de formação de professores, ressaltamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica – Res. CNE nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff, em cumprimento à meta 15 do PNE (2014-2024), substituindo anterior Resolução CNE/CP n.02/2002.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que

tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 31).

A despeito das críticas, as DCNFP (02/2015) constituem-se como um importante avanço para o campo, uma vez que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos e por terem sido produzidas dentro do debate acadêmico e de consulta pública às comunidades escolares, associações, entidades científicas e do campo educacional com representatividade da sociedade política e civil. Ademais, ao contemplar as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Brasil, 2015).

Além disso, reforçam a necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes para a garantia do desenvolvimento profissional. Assim, ratificam princípios que buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional para a formação docente, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho (Dourado, 2015).

Destaca-se, ainda, na referida política, o protagonismo docente em seu processo formativo, que tem como egiide a reflexão crítica sobre as práticas, a valorização do exercício profissional, a articulação entre a formação inicial e contínua, culminando no processo de desenvolvimento profissional docente, em substituição à ideia limitante de competências, alinhadas à racionalidade técnica. Assim, a principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e científico em uma perspectiva crítica, colaborativa e emancipadora da docência na educação básica.

3 INTERFACES ENTRE A REFORMA DO ESTADO, O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E O ESTABELECIMENTO DE NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Do ponto de vista das políticas governamentais, o período pós 2016 constituiu-se um marco no rompimento com a legalidade democrática no Brasil, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal, que culminaram em crises e retrocessos nas políticas sociais e educacionais, assinalando desmontes de conquistas históricas em diversas áreas, com destaque para esse estudo do campo educacional.

Nesse período a política brasileira retoma a pauta da reforma educacional neoliberal, matizando com novos contornos o processo de empresariamento da educação pública, tendo como atores principais os setores da burguesia empresarial brasileira emparelhados às organizações internacionais e aos aparelhos privados coletivos, como é o caso da *Fundação Lemann*, *Itaú Social*, *Instituto Unibanco*, *Movimento Todos pela Educação*, *Instituto Ayrton Sena*, dentre outros.

As pesquisas sobre o empresariamento da educação pública, dentre eles os estudos realizados por Freitas (2018); Klaus (2017); Farias (2022) explicitam a hegemonia do viés mercantilista na educação desde a década de 1990 como projeto estratégico da reestruturação do capital e do convencimento dos trabalhadores de que a sociedade capitalista é inevitável (sujeito flexível). Entretanto, Farias (2022) acautela-nos para as novas tessituras desse fenômeno, narrando a participação empresarial nas organizações como tentaculares sociais para a definição das políticas sociais e, portanto, das políticas educacionais.

Ao realizar um estudo sobre o estado ampliado e o empresariamento da educação pública, Farias (2022) indica a configuração de um novo tipo de tensionamento e de disputa no campo educacional, devido ao protagonismo assumido pelo empresariado na educação, ao vincular cada vez mais capacitação e trabalho, relegando à educação a forma e lógica da mercadoria.

A movimentação mercantilista não se dá somente entre empresas e poder público, mas por um mecanismo complexo de articulações entre APHEs⁵, empresas e diversos aparelhos do Estado, no processo de privatização, com a participação direta dos prepostos, terceirizando o papel do poder público na oferta e no atendimento das demandas educacionais e dando

centralidade ao de financiador do projeto empresarial. Em linhas gerais, das organizações matriz podem surgir, com o financiamento dos conglomerados, as organizações -filiais ou startups sociais. As organizações filiais cumprem o papel importante na execução e na experimentação dos produtos, serviços ou “soluções educacionais” que permitam colocar à prova o potencial para criar padrão e escala nas redes públicas e privadas de ensino (Farias, 2012, p. 10, *grifos da autora*).

Dessa forma, a autora denuncia o alinhamento das frações empresariais na formação de consensos em torno das pautas que devem ser direcionadas e organizadas pelos prepostos empresariais que integram postos (no legislativo, no executivo e no judiciário) assim como nas organizações empresariais e nos organismos internacionais, expandindo as “Frentes Móveis de Ação” para, a partir delas e dos programas e Projetos, no interior do Estado restrito, intrujar a expansão dos interesses do capital (Farias, 2012).

Os rumos das políticas de formação de professores corroboram essa análise, tendo em vista que, desde o golpe que deu início ao governo de Michel Temer, as estratégias empresariais para a disseminação do seu ideário têm centrado nas políticas educacionais para expansão dos seus negócios.

Subsidiando-se na noção de competências e nas exigências demandadas pelo mercado, em 22 de dezembro de 2017, por meio da Res. nº 2 do CNE, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma política de padronização da escolarização, a partir de um retorno à noção de competências e da adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos, sem o fundamental suporte de uma referência que explicita o projeto de nação e educação desejadas.

A Fundação Lemann teve papel central na direção e na aprovação da BNCC, assim como no movimento Pro-BNCC, movimento subsidiado pelo estreitamento da relação entre Conglomerado de APHEs Lemann e Sócios (MEC), Instituto Ayrton Senna (IAS) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o Ministério da Educação, contando com a adesão das organizações representativas dos gestores municipais, estaduais da educação e da administração pública, além dos conselhos municipais e estaduais de educação, apoiando-se na máxima da tese das evidências, da precariedade da educação pública e do déficit na aprendizagem dos alunos.

A Fundação Lemann é o veículo que está tentando fazer mais, devolver mais para a sociedade. E, ainda que sua atuação seja uma gota dentro de

todas as necessidades existentes, espero que seja uma gota efetiva. Para isso, buscamos ir além das melhorias pontuais ou incrementais. Desde o início, apostamos em melhorar a gestão escolar, apoiando diretores e gestores na construção de escolas focadas na aprendizagem dos alunos. Mais recentemente, estamos apostando também em novas tecnologias que ajudem gestores, professores e alunos a avançar (Fundação Lemann, 2015, p. 21).

São perceptíveis as estratégias de convencimento de que o empresariado detém soluções educacionais rápidas e com questionável eficácia, já que domina os meios de produção, o recurso privado, e, ainda, está livre das amarras burocráticas do Estado. A celeridade vem acompanhada de políticas de avaliação em larga escala, enviesadas e que forjam evidências da necessidade de uma reforma do Estado, sob a lógica discursiva de que esse é composto por gestão corrupta e ineficácia administrativa, reforçando a ideologia neoliberal para a administração pública, reconfigurando a relação público/privado na educação brasileira.

O caráter meritocrático e acrítico da formação fica evidente na análise tanto do texto da BNCC, quanto no movimento da Rede do Movimento pela Base, evidenciado a subsunção da educação escolar à forma-mercadoria e à lógica empresarial para a solução dos dilemas educacionais. Destaca-se, ainda, o caráter mandatório do documento e a lógica empresarial privatista que se impôs na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios para garantir a implementação da Base nas redes de ensino (Ximenes; Melo, 2022).

Nessa mesma esteira de retrocessos e autoritarismo, em 2018, inserida no quadro das ações da contrarreforma da educação básica, apresenta-se a proposta formativa da BNC para a Formação dos Professores da Educação Básica, que culminou na aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores: BNC-Formação (Res. CNE/CP 02/2019) e *BNC-Formação Continuada* (Res. CNE/CP 01/2020), tendo como égide atender os direcionamentos da BNCC e uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização.

A Resolução CNE/CP 2/2019, aprovada em dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP1/2020, aprovada em outubro de 2020, revogaram a Resolução 02/2015. Porém, a implementação dessas novas diretrizes, na contramão da luta histórica dos movimentos sociais, tem encontrado muitas resistências, críticas e rejeição no meio educacional. Tal política, completamente subordinada à BNCC, foi publicada de forma arbitrária, sem

nenhum diálogo ou discussão com os formadores, as instituições, as entidades e os/as discentes.

A análise de conjuntura aponta expressivos desafios, uma vez que as referidas normativas de 2019 e 2020, não apenas fragmentam a formação docente, sobretudo ao dissociar a inicial da continuada, mas estão assentadas em uma concepção tecnicista e pragmática, com ênfase na instrumentalização do fazer, em detrimento da unidade teoria-prática do saber docente. A formação docente passa a ser concebida como referência para a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), ou seja, a formação passa a ser atrelada aos conteúdos escolares, caracterizando uma compreensão estreita e limitada ao que ensinar e ao como ensinar, que tem como centralidade o conceito de competências, a racionalidade técnica e o empresariamento de si (gerencialismo).

A BNCC e a BNC-Formação inserem-se no movimento global de reforma da educação, cujos objetivos são adaptar a produção nacional à lógica produtiva internacional, alinhando a escola às demandas da economia competitiva e globalizada. Freitas (2018) indica que num cenário de globalização rentista e tecnológica, foi possível criar “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos e rentáveis aos “investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica” (Freitas, 2018, p. 32).

Nesse diapasão, vem se acentuando a responsabilização de professores pela suposta má qualidade da educação escolar, a partir da retórica de sua incompetência como consequência de suas fragilidades formativas. Esses inconsistentes argumentos têm sido traduzidos em “evidências” para a proposição de novas diretrizes curriculares de formação. Corroboramos com Motta e Leher (2017), ao apontarem que as forças das reformas empresariais na educação firmaram:

[...] um eixo discursivo que irá orientar as ações do capital nos anos seguintes: a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais “reformas” (Motta; Leher, 2017, p. 245).

Com isso, além do retorno à falácia da incompetência dos professores e das instituições formativas, reforça-se à concepção reformista de gestão do Estado pautada no modelo gerencialista e nas políticas de *accountability*, buscando a descentralização/(des)responsabilização do Estado. Sob o cunho de autonomia e democracia aos entes federados, bem como o retorno a concepção de formação pautada na noção de competências, a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico (Ximenes; Melo, 2022).

Destaca-se, os novos contornos do fenômeno reformista empresarial da educação no que tange às tentativas de controle ao trabalho pedagógico na escola subsumidos nessa nova Base Nacional Comum para a formação de professores e estudantes (BNCC, BNC-formação e BNC-formação continuada). Considerando que a organização do trabalho pedagógico é constituída pelos pares dialéticos (objetivos/avaliação e conteúdo/métodos), ao analisarmos o avanço do neoliberalismo no início dos anos 1990 no Brasil, constatamos um imperativo pelo controle por meio de avaliações internas/externas do sistema educacional, professores, gestores e estudantes, o que Freitas (1995) denomina de tentativa de controle do primeiro par dialético (objetivos/avaliação).

Ao definir e padronizar uma matriz formativa, meramente conteudista e tecnocrata, desconsiderando a diversidade e importantes dimensões da formação humana na definição de uma base nacional comum, inferimos que os reformadores almejam chegar ao controle do segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico (conteúdos/métodos) (Freitas, 2014).

A tentativa de padronização do currículo e da formação docente engendra-se à tentativa de padronização da cultura escolar por parte dos empresários da educação através do domínio dos parâmetros, indicadores e instrumentos de avaliação, até ao reducionismo científico, artístico e filosófico no currículo impossibilitando a formação integral de estudantes e o desenvolvimento profissional de professores. Assoma-se, a esse fenômeno, o condicionante da propagação de um obscurantismo e negacionismo, durante

o governo Bolsonaro (2018-2022), que ataca a ciência e sua autonomia para se constituir no campo político, social e cultural.

Com isso, reconfiguram-se, também, às tentativas de dominação dos reformadores empresariais, que anteriormente restringiam a escola à matriz clássica, numa perspectiva acrítica da dimensão do conhecimento e na defesa do direito ao aprender. Nesse novo direcionamento do projeto estratégico, o convencimento para adesão da juventude das camadas populares e dos professores ao tipo de educação escolar que tem na empresa o modelo de administração gerencialista e de implementação das políticas educacionais reprodutivistas da desigualdade de classes, advém da sonegação de formação sólida e de condições materiais e imateriais para o seu desenvolvimento integral.

Essa política neoliberal e reacionária atinge o cenário educacional fortemente, ganhando novas matizes durante a pandemia do Coronavírus (2020-2023), intensificando as crises ideológicas no âmbito do executivo federal, sobretudo, nos Ministérios da Educação, Saúde e Justiça, acentuando a condição de insegurança da população, uma vez que: “[...] em períodos de crise há menor objetivação das relações sociais, maior contingência e incerteza” (Maia, 2021, p. 237).

Nesse contexto, a crise política e sanitária constitui-se como uma “janela de oportunidade” para os reformadores educacionais que operam como empreendedores políticos remodelando ideias, forjando uma série de conexões em rede com atores públicos e privados, propondo, executando e experimentando produtos, plataformas digitais, serviços ou “soluções educacionais, colocando a educação a serviço de uma lógica empresarial que se movimenta por uma racionalidade técnica instrumental, que tem a rede pública de ensino como seu principal alvo, uma vez que ela é responsável pela maior parte da Educação.

Embora se possa destacar a representatividade da vitória de Lula nas eleições de 2021, tendo em vista que a democracia esteve sob forte ameaça, reitera-se que se trata de um governo de coalização (PT e Partido Socialista Brasileiro/PSB), apoiado por uma diversidade de forças políticas, em que o campo progressista, ou mesmo o centro-esquerda, ocupam poucos lugares nas duas casas legislativas. Sobre o presidencialismo da coalizão e o terceiro mandato do presidente Lula, Sena Júnior (2023, p. 2) analisa que a correlação de forças mais desfavorável às iniciativas do Poder Executivo, diferente dos

mandatos anteriores “tenderá a forçar o governo a fazer mais concessões para ter suas propostas aprovadas – na forma de cargos e emendas parlamentares e/ou reduzindo-moderando o alcance das próprias medidas enviadas para serem apreciadas.” O autor considera, ainda, que esse “presidencialismo de coalizão” se configura como singular, no qual o Executivo garante apoio e aprovação para seus projetos, distribuindo verbas, ministérios e nacos de influência nos órgãos estatais federais aos parlamentares, fenômeno que pôde ser conferido no Ministério da Educação, com a escolha de Camilo Santana para assumir a direção do MEC.

Em um movimento que alguns autores denominam de “sobralização da Educação” (Freitas, 2024), em referência à gestão do ministro no município de Sobral no Ceará, a política educacional do Ceará foi assumida como referência para o MEC, fortalecendo o protagonismo do “terceiro setor”, com destaque à Fundação Lemann, na contramão das expectativas de boa parte da comunidade educacional progressista.

O projeto de sobralização da educação, pode ser vislumbrado nas palavras de Clodoveu Arruda (PT), prefeito do município de Sobral (CE), que na gestão de Izolda Cela, atual secretária executiva do MEC, e na ocasião relatada secretária de Educação no município, elegeu a Fundação Lemann e os seus conglomerados empresariais como atores principais da reforma educacional no município. Em referência aos supostos sucessos do município de Sobral devido a atuação da Fundação Lemann entre 2011 e 2016, o antigo prefeito explica que:

O Jorge Paulo Lemann visitou Sobral quando eu era prefeito, quase no final da minha gestão, pois o município tinha atingido o primeiro lugar no Ideb. Então, me convidou para passar um ano e meio nos Estados Unidos, como ‘visiting scholar’, na Universidade de Columbia. E algum tempo depois, me fez um desafio para que eu desenvolvesse um programa para, como ele mesmo denominou, “sobralizar” a educação pública brasileira [...] propus a ele montar o Centro Lemann no Brasil, focado na formação de lideranças educacionais, e ele aceitou. Tanto que hoje temos um centro de desenvolvimento de excelência da qualidade da educação brasileira, no interior do Ceará, cuja sede fica em Sobral (Arruda, 2022, Entrevista).

A fala orgulhosa de Arruda denota a conivência do Estado para fazer valer os interesses das organizações e reformistas empresariais em interferir nas políticas públicas, executadas interna e externamente nos países. Os chamados *think tanks* pró-mercado⁶, emparelhando-se ao governo público, almejam produzir consensos sobre a inevitabilidade

da interferência privada para a qualificação dos serviços prestados pelo Estado. “Há uma pressão sobre o Estado para que ocorra uma transferência tanto da definição quanto da execução das políticas públicas para o setor privado, sob o pretexto da eficiência e da agilidade na tomada de decisões e na implementação das ações” (Caetano e Mendes, 2020, p. 2)

Nesse contexto, as reformas educacionais ocorridas no estado do Ceará têm servido de referência para a gestão no Ministério da Educação, seguindo a mesma raiz no pensamento empresarial, pois são pautadas na lógica mercadológica de que a educação brasileira precisa de metas (bases nacionais curriculares, avaliação pelo Ideb, Reforma no Ensino Médio, novas diretrizes de formação outros). Acentua-se, assim, a perspectiva meritocrática de distribuição do Fundeb, dos investimentos, incentivos ou prêmios associados a aumento das notas em testes padronizados.

Nessa nova relação entre o tripé educação, capacitação e empresa, “a relação com um *ethos* empresarial, o papel compensatório do Estado e o investimento em capital humano como variável da competitividade ganham centralidade” (Klaus, 2017, p. 347). Com isso, nega e tenta afastar as formas de produção de conhecimento pautadas em concepções críticas, massificando o impacto e criação de um mercado consumidor atraente e da formação de estudantes e professores flexíveis, que sejam responsabilizados pelos seus sucessos e fracassos, forjando neutralidade no contexto científico, impondo uma padronização da formação de professores com base no desenvolvimento de competências emocionais, intelectuais e comportamentais, como é o caso da BNC-formação e BNC-formação inicial, com graves consequências para o projeto de formação de uma parcela expressiva da classe trabalhadora brasileira representada pelo magistério básico.

4 DA UTOPIA DE RUPTURA COM A LÓGICA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO

A análise da conjuntura da política educacional, apesar do amálgama de crises, conforme apresentado anteriormente, permite identificar alguns avanços (parciais) no que tange à revogação da BNC-formação. Destaca-se que o mandato presidencial de Lula tem como tônica fortalecer o Estado Constitucional Democrático de Direito e, por conseguinte,

retomar a pauta democrática no país, no sentido de reabrir o debate político/educacional no Brasil. Diante dos retrocessos em relação às conquistas históricas materializadas na Resolução 02/2015, destaca-se a importância de entidades acadêmico-científicas, associações e movimentos com representação da sociedade como espaço político-pedagógico de resistência propositiva, sobretudo com o intuito de acautelar as políticas educacionais constituídas e rebater as proposições insurgidas fora do debate acadêmico e de consulta pública.

Ao elucidar que o posicionamento político e acadêmico dessas entidades diante das reformas nas políticas educacionais após o golpe de 2016, enfatiza-se a importância dessas associações na mobilização de docentes e pesquisadores, entidades e instituições, por meio da organização coletiva de fóruns e espaços de discussão, com o intuito de fazer avançar o conhecimento no campo da formação de professores e das políticas educacionais, fomentando, assim, os meios de resistência propositiva e de luta em defesa do trabalho e da formação docente.

Destaca-se o Movimento Revoga BNC-Formação, liderado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e pelo Movimento Nacional em defesa do curso de Pedagogia (MONAPE), congregando inúmeras entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, compõem a Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, criada em 30 de março de 2023. A referida Frente produziu um documento, denominado “Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015”⁷ que foi encaminhado ao CNE, com cópia para a SESU/MEC e SEB/MEC, com 580 assinaturas institucionais, reivindicando a revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015.

Ao contextualizar o cenário contraditório e autoritário em que a aprovação das novas Diretrizes se efetiva aligeiramente, o documento relata que:

Manifestamos aqui nosso posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, se referenciam na ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas

educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais. O Conselho Nacional de Educação - CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as do conhecimento (Anfope, 2023).

No lado oposto ao avanço dessas reformas empresariais na educação, emerge um coletivo de professores, pesquisadores, profissionais da educação, fomentado por entidades, associações e instituições com representações da sociedade acadêmica, científica e escolar, que há mais de quatro décadas travam lutas em defesa dos princípios democráticos na educação, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe), associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (ForumDir) e outras, para tentar barrar a ruptura institucional em andamento. Por meio de reflexões e ações concretas, esse coletivo crítico tem sido fundamental na capilaridade nacional desse debate profícuo sobre as políticas públicas e Diretrizes para a formação docente que desconsideram a dimensão crítica-emancipatória da formação e que ameaçam o projeto civilizatório da escola (pública).

Nesse cenário, em dezembro de 2023, o MEC divulgou um edital de chamamento para Consulta Pública referente à nova proposta de resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Inicialmente o prazo terminaria em 30 de janeiro, prorrogado até primeiro de março de 2024. Junto ao referido Edital foi divulgada uma minuta, como documento de referência, de acordo com o CNE, baseada na Resolução CNE/CP n. 2/2015, contendo atualizações referentes a limites de oferta em Educação a Distância (EaD), entre outros pontos (MEC, 2024).

Apesar da alusão à Res. 02/2015, destaca-se que a minuta apresentada desconsiderou o posicionamento de entidades educacionais (ANPEd, Anfope, ForumDir, FNE, dentre outras), que defendeu a retomada imediata da Resolução CNE/CP 02/2015. Os argumentos expressos na nota de repúdio à proposta de Diretrizes Curriculares da Formação Inicial de Professores do CNE emitida pelo Grupo de Trabalho 8 (GT8) da

ANPEd⁸, ao alertar que, ao reabrir o debate para as adequações nas Diretrizes mediante consulta pública individual, o CNE não cumpriu a promessa de que abriria canais de comunicação com entidades do campo educacional, de modo a garantir que o debate público sobre o tema fosse marcado por princípios republicanos e democráticos. Além disso, o prazo para a consulta pública individualizado e o modo como ela vai acontecer são considerados politicamente inadequados.

O Fórum Nacional de Educação também emitiu nota de repúdio à minuta, questionando ao CNE sobre o fato de ter desconsiderado o trabalho realizado pelo Grupo de Trabalho de formação de professores criado pelo MEC com representação de entidades acadêmico-científicas e/ou políticas da área, que, de igual modo, conforme publicado em um sumário executivo, defende a Revogação da BNC-Formação (Resoluções do CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020) e a retomada imediata da Resolução CNE/CP nº 2/2015, embora o relatório final não tenha sido publicado.

Ademais, quanto ao analisar a minuta constata-se a manutenção das mudanças socioeconômicas mundiais e de acentuada fragmentação educativa da política de formação docente de Temer e Bolsonaro, ocasionando abordagens distintas e contradições ideológicas sobre o conceito de formação e de desenvolvimento profissional docente, enfatizando a fragmentação da formação inicial e formação continuada, na direção de uma formação pragmática e conteudista, desarticulada de políticas de valorização profissional (melhoria do salário, condições de trabalho, plano de carreira e outros).

A esse movimento, Cássio (2024) chamou de “segundo golpe”. Ao analisar o processo consultivo à minuta da nova resolução, Cassio (2024) denuncia a manutenção da política de formação docente de Temer e Bolsonaro e a baixa disposição democrática dos setores à direita da “frente ampla”. Além das críticas ao teor e a produção de forma arbitrária da minuta, o autor ainda alerta que poucos “especialistas” do campo empresarial são sinceros o bastante para dizerem abertamente o que pensam sobre o tema da formação docente, sendo vistos como os agentes principais na adoção de políticas de formação, a fim de conferir uma dimensão social à acumulação do capital.

Até o presente momento em que é finalizada a escrita deste artigo, o edital de consulta pública ainda está aberto. Destaca-se que em direção oposta a essa perspectiva

de empresariamento de educação, emergem coletivos com representações da comunidade civil, política, acadêmica e científica que tem travado uma luta impetuosa à lógica mercadológica na Educação. Destaca-se a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), etapa nacional, em janeiro de 2024, precedida pelas etapas estaduais, municipais e distritais, que representou uma importante conquista no que tange à retomada dos processos democráticos da educação.

A Conae 2024, que teve como tema o “Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, foi convocada em caráter extraordinário pela Presidência da República por meio do Decreto Presidencial nº 11.697/2023/2023, e possibilitou a construção e aprovação de um documento de referência, a partir de intensa participação social, com propostas para o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024-2024). O material servirá como uma orientação para a criação da minuta do projeto de lei do novo PNE 2024-2034 e já foi encaminhado para avaliação/aprovação do Congresso Nacional.

De acordo com a notícia divulgada no portal da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁹, dentre as principais propostas para a educação divulgadas no documento estão: i) Revogação do Novo Ensino Médio, sendo substituído pelo novo modelo que tramita no Congresso (PL 2601/2023 e PL 5230/2023); ii) Revogação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e substituição por um novo projeto curricular a ser construído; iii) Revogação da Base Nacional Curricular Formação, que aborda a formação de professores, sendo substituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas; iv) Universalização da pré-escola a partir dos 4 anos, do Ensino Fundamental de 9 anos e garantia de educação para toda a população até 17 anos; v) Triplicar matrículas da educação profissionalizante no Ensino Médio; vi) Educação de tempo integral, de sete horas diárias, para pelo menos 50% dos estudantes; vii) Padrões de qualidade para a educação a distância; viii) implantação efetiva do custo aluno-qualidade, parâmetro mínimo a ser investido considerando o critério de qualidade de ensino e não o orçamento disponível; e ix) Investimento de 10% do PIB em educação.

Apesar das decisões aprovadas na Conae não terem caráter deliberativo e decisório, reafirma-se a sua relevância na efetivação da democracia direta que, na atual

conjuntura, deve ser entendida como complementar à democracia representativa. Destaca-se a importância do fortalecimento de coletivos que atuem como espaços político-pedagógicos para o fomento de formação/articulação teórico-prática promotora de intervenções que contribuam com resistências propositivas à lógica do empresariamento da educação, dentro das universidades, associações, entidades e movimentos de representação da sociedade civil e política.

Defende-se, ainda, que as conferências de educação tenham poder deliberativo e decisório, possibilitando à sociedade civil, com acúmulo teórico-representativo na área, o exercício decisório que, hoje, está concentrado nas instituições governamentais, e, de maneira direta e indireta, aos reformadores da educação, asfixiando as possibilidades de transformação do Estado.

5 NOTAS FINAIS

O presente estudo intentou aprofundar reflexões sobre as crises provocadas por contradições, ferramentas e arranjos institucionais que são mobilizados para que sejam implantadas as políticas de responsabilização/regulação para o direcionamento das políticas curriculares de formação docente.

Identificou-se, a partir do exame minucioso da atual legislação educacional referente à formação de professores, que: a) a formação docente é concebida como referência para a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC); b) a formação fica subordinada aos conteúdos escolares, caracterizando uma compreensão estreita e limitada do trabalho pedagógico, que tem como centralidade o conceito de competências, a racionalidade técnica e o empresariamento de si (gerencialismo); c) a manutenção do conceito de competência da BNC-Formação está relacionada à primazia do saber-fazer esvaziado de pensamento crítico, busca formar o professor produtivo para o mercado, aquele cumpridor de deveres impostos pelo trabalho capitalista conformado com as péssimas condições materiais e imateriais em que exercem a profissão docente; d) visa atender os direcionamentos da BNCC, a partir de uma combinação de responsabilização, meritocracia, culminando na fragilização da autonomia pedagógica docente; e) fragmenta a formação docente, ao separar a formação inicial da

continuada; f) ênfase na concepção tecnicista e pragmática, tendo em vista a instrumentalização do fazer, em detrimento da unidade teoria-prática no trabalho pedagógico escolar.

Delinea-se, nesse contexto de contrarreformas das políticas de formação docente, uma situação de crise, em que se configura:

[...] um terreno de disputa, uma controvérsia no plano da linguagem que é parte do combate político, em torno da qual cristalizam-se alternativas e se constitui uma demanda para a ação. É um conceito que cumpre uma função de diagnóstico e de avaliação, de modo que se relaciona diretamente com seu correlato, a crítica, que remete a uma percepção, uma perspectiva, um julgamento (Maia, 2021, p. 221).

Há, pois, na efervescência dos debates e na disputa de projetos completamente antagônicos, que assinalam o jogo político, a possibilidade de se criar alternativas que se constituam em demandas para a ação. Os documentos, manifestos e cartas produzidas pelas entidades nacionais do campo progressista, comprometidas com a formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora, revelam a resistência propositiva e acenam para a utopia de fortalecer a formação inicial e contínua, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, a melhoria da carreira docente, o fortalecimento da profissão e da profissionalização do magistério básico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE OLIVEIRA, Dalila; CLEMENTINO, Ana Maria. Las políticas de evaluación y responsabilización en Brasil: un análisis de la Educación Básica en los estados de la región Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 83, n. 1, p. 143-162, 20 mar 2020. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3877>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ANFOPE. **Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-02-2015/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARRUDA, Clodoveu. Veveu Arruda aniversaria e lembra a atração do Centro Lemann. In: Entrevista concedida por Clodoveu Arruda ao **Portal IN**. Disponível em: <https://www.portalin.com.br/in-connection/veveu-arruda-aniversaria-e-lembra-a-atracao-do-centro-lemann-para-sobral/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Teacher Policies around the world**. 2010. Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41733&filter=all>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, de 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDE_ZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 208, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CÁSSIO, Fernando. Empresários golpeiam a formação docente pela segunda vez. **CartaCapital**, 29 jan. 2024. Disponível em: www.cartacapital.com.br/opiniaop/empresarios-golpeiam-a-formacao-docente-pela-segunda-vez. Acesso em: 30 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-24, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25995>. Acesso em: 19 fev. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional** – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S.; ANDRÉ, Marti Eliza D. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 26 fev. 2024

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação - UNISINOS**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, dez.2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102017000300345&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2024.

MAIA, Felipe. Crise, crítica e reflexividade: problemas conceituais e teóricos na produção de diagnósticos de época. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 212-243, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/L8VGG9WJZB96CFtxrxTr9y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 881–901, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5dgZbjXWT86KxyJy7Lt5v9r/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MEC. Prorrogada consulta pública do CNE sobre formação de professores. **Portal MEC**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/prorrogada-consulta-publica-do-cne-sobre-formacao-de-professores>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. II, n 03, p. 243-258, jul./dez.

2017. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/trabalho-docente-no-contexto-do-retrocesso-do-retrocesso>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PAULANI, Leda Maria. Capitalismo financeiro e estado de emergência econômica no Brasil: o abandono da perspectiva do desenvolvimento. *In: Jornada de Economia Crítica. Anais*. Barcelona, 2006. Disponível em: http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/713Paulani.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina. 2011

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MIGUEL, Luís Felipe; FILGUEIRAS, Luiz. O Terceiro Governo Lula: limites e perspectivas. *Caderno CRH*, v. 36, p. e023024, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/SbtzYk8xtPDcmSgplC9LgN/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SHIROMA, Oto, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416202>. Acesso em: 26 fev. de 2024.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político- pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papiрус, 2002.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 265, p. 739-763, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 26 fev. de 2024.

NOTAS:

¹ *BNC-Formação* – National Common Base for Teacher Training – is a Brazilian normative document that establishes guidelines for the initial education of basic education teachers.

² De um modo geral, crise designa uma fase ou uma situação perigosa, da qual pode resultar algo benéfico ou algo pernicioso para o indivíduo ou para a comunidade que por ele passa um estado transitório de incerteza e dificuldades, mas também cheio de possibilidades de renovação (Dicionário de Filosofia. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/crise>. Acesso em: 20 fev. 2024).

³ O documento de referência e o edital de chamamento para a consulta pública estão disponíveis no portal do CNE, no site do Ministério da Educação e cultura em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 20 fev. 2024

⁴ Maroy e Voisin (2013) ao analisarem as mudanças políticas e as implicações das ferramentas e dos arranjos institucionais mundiais para que fossem implantadas as políticas de *accountability*, apontam que estes novos modos de regulação pós-burocráticos dos sistemas escolares surgiram a partir da década de 1980 nos Estados Unidos ou na Inglaterra, Inspirados pelas ideias da *new public management* e se espalharam em um contexto socioeconômico globalizado onde os Estados procuram melhorar o desempenho dos sistemas educacionais e a qualidade de seus recursos humanos, com relação aos desafios socioeconômicos de uma sociedade dita "do conhecimento" (Brown; Lauder; Ashton, 2008).

⁵ A sigla APHEs refere-se ao conceito gramsciano de Aparelho Privado de Hegemonia que consiste no "[...] conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados'" (Gramsci, 2001, p. 20) para citar alguns

deles, organizações sociais, fundações, institutos, escolas, sindicatos, igrejas, jornais e revistas. Os organismos privados são capazes de expressar as lutas sociais em torno da hegemonização do ideário das classes dominantes pelas ações do Estado em seu papel educador, recorrendo às diferentes formas de convencimento e de coerção, dirigidos e organizados pelos intelectuais orgânicos no exercício de diferentes funções quer sejam de domínio direto ou de comando (Farias, 2012, p. 3).

⁶ Os think tanks são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública. A forma de atuação dessas organizações é muito variada). Algumas atuam vinculadas direta ou indiretamente a órgãos governamentais, outras a partidos políticos, outras a grupos empresariais e outras operam de forma independente, o que não significa que atuem desinteressadamente. Entre estas estão organizações que atuam para legitimar as forças do mercado, aqui denominados think tanks pró-mercado (Caetano e Mendes, 2020, p. 2) (Citar CAETANO, M. R.; MENDES, V. DA R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. *Educar em Revista*, v. 36, 2020).

⁷ Para ler o documento na íntegra, acesse: https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Gest%C3%A3o_2023-2025/MANIFESTO_Frente_Nacional_Revoga_BNC_atual_10out.pdf.

⁸ Para ler a nota na íntegra, acessar:

https://fne.mec.gov.br/images/notas/nota_publica_FNE_repudio_a_minuta_novas_diretrizes_fp_05012024.pdf.

⁹ Para ver a notícia na íntegra, acessar

<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/77079-conae-2024-aprova-texto-que-guiara-construcao-de-novo-pne-luta-continuara-com-tramitacao-no-congresso-nacional>.

Recebido em: 29/02/2024

Aprovado em: 30/06/2024

Publicado em: 31/03/2025



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.