

A reestruturação da formação inicial de professores às formas de exploração capitalista vigentes: análise da BNC-Formação

MARIA JOSÉLIA ZANLORENZI*

SAULO RODRIGUES DE CARVALHO**

Resumo: Este artigo discute o papel da BNC-Formação na adequação da formação de professores à reestruturação produtiva do capital e imperativos da política neoliberal. Compara e analisa as resoluções de 2015 e 2019 homologadas pelo CNE, que dispõem a respeito das Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores. Compreende, contudo, que a aplicação da BNC-Formação disciplina ideologicamente os cursos de licenciatura às demandas da reestruturação produtiva e amplia a atuação do mercado sobre os cursos de formação docente.

Palavras-chave: Reformas Educacionais; Formação de Professores; Pedagogia das Competências.

The restructuring of initial teacher training to the forms of capitalist exploration in current: analysis of BNC-Formação

Abstract: This article discusses the role of BNC-Formação in adapting teacher training to the productive restructuring of capital and neoliberal policy imperatives. It compares and analyzes the 2015 and 2019 resolutions approved by the CNE, which provide for the Curricular Guidelines for initial teacher training. It understands, however, that the application of the BNC-Formation ideologically disciplines the degree courses to the demands of productive restructuring and expands the market's performance on teacher training courses.

Key words: Educational Reforms; Teacher Training; Pedagogy of Competencies.



* **MARIA JOSÉLIA ZANLORENZI** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, Campus Presidente Prudente (SP). Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava.



** **SAULO RODRIGUES DE CARVALHO** é Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Campus de Araraquara (SP). Professor Adjunto A, da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), no Campus Santa Cruz em Guarapuava (PR).

Introdução

Neste artigo nos propomos analisar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Sob a luz do Materialismo Histórico Dialético, nos debruçamos à compreensão das relações existentes entre as demandas político-pedagógicas da reestruturação produtiva e a reestruturação da docência, como imperativo da atualização das formas capitalistas de exploração do trabalho.

Analisar os documentos aprovados recentemente na educação é uma exigência para quem está envolvido com a educação. Para tanto, trazemos neste texto uma reflexão sobre a proposta de formação inicial de professor presente na BNC-Formação, discutindo sobre as competências específicas e habilidades que, a partir deste documento, devem fazer parte dos currículos dos cursos de licenciaturas.

A concepção de profissão e trabalho docente adotada pelos seus mentores está em consonância com a reestruturação produtiva, ocasionando a reestruturação pedagógica dos sistemas de ensino, fazendo da formação de professores o elemento chave para que reformas educacionais alcancem os objetivos propostos na BNC - Formação, promovendo o predomínio da prática sobre os conhecimentos teóricos, fator que se caracteriza como desintelectualização profissional do professor e a precarização do trabalho docente.

Da reestruturação produtiva à reestruturação pedagógica

Após o ciclo virtuoso da acumulação capitalista do pós-guerra, o modelo de produção caracterizado pelo fordismo e seguido da política do welfare states, entra em declínio. As taxas de

lucratividade apresentam tendências de queda e a saída encontrada pelo mainstream do capital, para a retomada da lucratividade, é a reestruturação da produção e diminuição das políticas sociais de Estado. A reestruturação da produtividade ocorre basicamente, pela adoção do modelo japonês, conhecido como toyotismo. No toyotismo, a lucratividade da empresa se consolida, não tanto pelo aumento de unidades de mercadorias produzidas, mas pela eficiência dessa produção, ou seja, a aplicação do mínimo de força de trabalho para a extração do máximo de produtividade, uma produção enxuta, evitando estoques, desperdícios e reduzindo o número de trabalhadores atuando diretamente na produção. Para isso, investiu-se na automação dos processos de produção, de modo que um trabalhador possa realizar mais de uma função na mesma empresa. Assim, o operário que antes era um especialista de uma determinada área ou técnica, passa a ser readequado para agir em múltiplas funções, na aparência uma pretensa **intelectualização** do trabalho, denominada de competência.

Assim, o modelo flexível conseguiu livrar a produção capitalista da dependência direta da especialização de sua força de trabalho, criada pelo fordismo. Mas, criou para si um problema, o de como selecionar a força de trabalho necessária para a produção flexível de mercadorias, além de ter que dispensar setores inteiros de trabalhadores altamente especializados, treinados e certificados. Uma parte desses trabalhadores pode ser realocada nas empresas menores, que constituem o segundo escalão da produção toyotista, sob condições precárias de trabalho e de salários reduzidos. Outra grande parte passou a constituir o **exército de**

reserva, responsável por pressionar a queda tendencial do valor da força de trabalho combinado à extensão das jornadas de trabalho. Contudo, a escolha do primeiro escalão passou a ser definida por critérios não muito claros, muito mais fundamentados nas capacidades adaptativas dos trabalhadores, do que especificamente nos conhecimentos e habilidades que possam ter adquirido ao longo da vida e estudo (CARVALHO, 2022, p. 72).

O capitalismo expandiu sua lógica de operatividade do trabalho para as demais profissões. A competência torna-se oficialmente o modelo de educação para a empregabilidade dos indivíduos. Ao longo dos anos de 1990 um conjunto de orientações exaradas pelos organismos multilaterais, tornam a educação por competências o objetivo da educação, especialmente, para os países periféricos que almejam fazer parte dos mercados europeu e norte-americano. Para tanto, seria necessário reformar os sistemas de ensino e adequá-los às demandas da reestruturação produtiva, capacitando os indivíduos para serem trabalhadores, flexíveis, adaptáveis, engajados e conhecedores de um conjunto de habilidades treináveis, de leitura e interpretação de dados já existentes. As demandas da reestruturação produtiva se tornam no terreno escolar em demandas de uma reestruturação pedagógica dos sistemas de ensino, adequando currículos, programas de ensino e políticas de formação de professores à lógica das competências e habilidades do mercado.

¹ Podemos localizar no Brasil um amplo discurso em defesa das reformas educacionais capitaneados por Fundações privadas, Fundação Itaú, Fundação Lehmann – Todos pela Educação, Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho que, após o golpe de 2016, assumiram

Nesse sentido um modelo de formação ‘tradicional’ pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria inadequado. Como alternativa, o discurso reformador propõe o modelo da **profissionalização** pautado pela **formação reflexiva** e pela competência (MAZZEU, 2011, p.154).

Prevalece o entendimento dos reformadores de que a formação docente seja pautada por um rol de competências profissionais nucleadas na sua prática e que devam ser desenvolvidas ao longo de sua carreira. Formalmente, advogam a inter-relação da prática com a teoria, mas estruturalmente organizam um modelo de domínio da prática sobre os conhecimentos teóricos, mais ainda, subordinam os conhecimentos teóricos à prática, transformando-os em conhecimentos situados e determinados para a resolução de problemas práticos de sua aula. De tal modo, promove a desintelectualização da docência, transformando-os em meros executores dos programas elaborados pelos *think tanks*¹ do mercado. Em larga medida, esses elementos se apresentam na nova Diretriz Curricular Nacional para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, expressa na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), discutida na sequência.

Dicotomia entre teoria e prática na BNC-Formação

Considerando que, ataques da visão empresarial da educação sempre se manifestam na tentativa de tomar posse

de vez o protagonismo na elaboração e implementação das políticas educacionais pró-mercado. Vide a reforma do ensino médio, a promulgação da Base Nacional Curricular Comum e atualmente, da BNC-Formação.

da gestão administrativa e pedagógica da escola, no Brasil, a partir da década de 1990, as reformas educacionais, pautadas nas mudanças no sistema produtivo, direcionaram o trabalho das instituições e ensino superior na organização dos cursos de licenciaturas, de forma controladora, explícita e com maior intensidade.

Alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a BNC-Formação, traz como pressuposto o desenvolvimento das competências gerais previstas pela BNCC da Educação Básica: 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5.

Cultura digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania.

Para a formação inicial de professores os cursos devem garantir aos estudantes, segundo da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), o domínio das competências específicas e as habilidades para o exercício da docência, norteadas por três dimensões fundamentais: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional, representadas no quadro que segue:

Quadro 1: Dimensões e competências da BNC-Formação

Dimensões	Competências Específicas
I. Conhecimento Profissional	I- dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
II. Dimensão da Prática Profissional	I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
III. Dimensão do Engajamento Profissional	I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A proposta de “competências específicas” contida na BNC-Formação, expressa nas dimensões apresentadas no **Quadro 1**, prioriza, que o professor

aprenda a conhecer os conteúdos a serem ensinados, saiba planejar e avaliar, além de empenhar-se para o engajamento entre os professores, a escola e as

famílias. A ênfase mostra-se no fazer docente, no “como fazer” e não no “o quê, para que, por quê e para quem”, proposta totalmente desvinculada da função social da profissão docente e da escola.

As habilidades que os professores devem aprender a dominar nos cursos de formação inicial, sumariamente, constituem-se em:

Dimensão I – Conhecimento Profissional: dominar a elaboração de estratégias e atividades, as modalidades de avaliação, o uso dos recursos tecnológicos para desenvolver as competências e habilidades necessárias e vinculadas às 10 competências gerais da BNCC. As demais descrições, são meros adereços para ilustrar e dar ao documento, um tom de criticidade, mas não apresenta encaminhamentos e detalhes que representem uma formação teórica consistente. As habilidades a serem dominadas não ultrapassam a necessidade de conhecer os conteúdos curriculares a serem ensinados.

Dimensão II – Prática Profissional – O professor deve saber elaborar um planejamento utilizando recursos e materiais pedagógicos e as tecnologias digitais conforme a idade de cada estudante, saber avaliar e registrar o desenvolvimento do estudante, utilizar os resultados das avaliações em larga escala para criar as estratégias de ensino, garantindo o desenvolvimento das competências da BNCC que favoreçam o desenvolvimento do currículo. As demais descrições desta dimensão ficam restritas a organização do trabalho pedagógico, sem a mínima

correspondência com as teorias da educação e a didática, concebendo a prática profissional docente como algo neutro, prendendo o planejamento do professor ao modelo das avaliações em larga escala.

Dimensão III – Engajamento Profissional: o professor, guiado pelos resultados das avaliações, deve melhorar suas práticas para alcançar as metas e tornar-se um profissional realizado. O professor é responsável pela sua própria formação e aprimoramento da sua prática, ter iniciativa, buscar soluções para os problemas de aprendizagem dos estudantes e aprender com a prática; sempre priorizar e garantir o desenvolvimento e aprendizagem dos objetos de conhecimento e competências da BNCC. Deve ainda, responsabilizar-se pela escola e fazer parcerias com as famílias e demais atores da sociedade para colaborar com a escola, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Seu objetivo principal, portanto, é formar “[...] competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica [...]” (BRASIL, 2019, p. 2), o que nos leva a afirmar que se trata de um documento operacional, que visa treinar os professores para utilização da BNCC, internalizando os prospectos das competências profissionais e educacionais.

O documento foi construído de tal modo que a matriz de competências **performatize**² as ações dos professores, retirando-lhes a autonomia, ao mesmo tempo em que promove o empobrecimento dos conteúdos

² Fazemos menção à categoria de **performatividade** elaborada por Ball (2001, p.109) “Uma cultura ou um sistema de ‘terror’ que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais

ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação”.

escolares, uma vez que a lógica das competências “[...] não diz o que deve ser ensinado, mas sim o que os alunos devem dominar” (PERRENOUD, 1999, p.48) e o que os alunos devem dominar são um conjunto de valores e atitudes que representam a total adaptação e integração dos indivíduos à crise metabólica do capital, que podem ser resumidas no domínio da leitura, escrita e das operações básicas, mas fundamentalmente normatizando uma série de ações e reações descritas no controle sócio emocional frente às incertezas do mundo do trabalho.

A BNC – Formação, consolida um conjunto de reformas que visam adequar a educação nacional às demandas do capital internacional expressas nas orientações dos organismos multilaterais e vinculados à ideia de um novo eixo da aprendizagem representado pela formação de competências e habilidades profissionais. Corresponde, desse modo, à demanda da reestruturação produtiva do capital, na requalificação do trabalhador às formas flexíveis de trabalho e de contratação. Nesse contexto, os professores tornam-se peça chave para colocar em funcionamento os imperativos educacionais da reestruturação produtiva, de tal modo que ele mesmo deva ter seu trabalho reestruturado e ajustado aos novos padrões de internalização e exploração capitalistas.

Para que isso ocorra, a BNC-Formação enfatiza competências específicas ao exercício da profissão. Propõe formar um profissional comunicativo, para que as informações sejam bem transmitidas, além de um profissional criativo, que saiba superar os desafios que limitam o exercício da profissão, sejam estes, humanos, materiais ou de infraestrutura, dispensando uma visão mais acurada dos fatores que afetam suas condições de

trabalho, a escola, a educação e as condições de vida dos seus alunos.

Utilizando o termo “curadoria educacional”, o objetivo é formar o professor “tutor”. Trata-se de um profissional que saiba criar e gerir ambientes de aprendizagens, ser um bom gestor de grupos e fazer tutoria e aplicação das tecnologias digitais, pois diante do acesso à informação, cabe ao professor a responsabilidade em direcionar o aluno à ter iniciativa própria, tanto em buscar o que quer aprender, avaliar as informações acessadas e tomar decisões. Em relação a sua formação, este profissional deve desenvolver sua capacidade de inovar suas práticas, dominando novas competências para executar com eficiência a proposta contida na BNCC.

Essas, são algumas das características predeterminadas para o professor do século XXI. Fruto das políticas itinerantes em educação que demonstram a noção de qualidade que se instaura em âmbito mundial na passagem do século XX para o atual, são reformas educacionais e propostas curriculares que expressam o processo de globalização, conectando a política doméstica à internacional. Essa transferência de modelos de políticas públicas e padrões internacionais, principalmente na educação, denominada reforma educativa global (REG) tem como um dos seus maiores representantes a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, pelos instrumentos produzidos sobre a educação, “[...] têm se consolidado como importante fonte de informação e, ao mesmo tempo, referência para os países orientarem suas políticas de educação em âmbito nacional (OLIVEIRA, 2020 p. 88).

A reforma educativa global (REG) trata-se de um movimento internacional de mudanças na educação. Esse movimento parte da internacionalização dos problemas educacionais e tem como tática, orientar e regular políticas educacionais nacionais de cada país, em um processo denominado Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) caracterizando-se como “[...]um movimento que busca determinar a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias (OLIVEIRA, 2020, p. 89).

Nessa linha de pensamento, a formação e profissão docente se tornaram alvo para se alcançar as mudanças esperadas da educação, em âmbito global. Na REG, para a OCDE e demais organismos internacionais, a centralidade passou a ser a definição de qual seria a “boa docência”, esperando do professor muito mais do que está descrito em seu cargo. Como posto no relatório da 8.^a Cúpula Internacional sobre Profissão Docente “*International Summit on the Teaching Profession*”, organizada pela OCDE:

Também esperamos que os professores sejam apaixonados, compassivos e atenciosos; tornar o aprendizado central e incentivar o envolvimento e a responsabilidade dos alunos; para responder efetivamente a estudantes de diferentes necessidades, formações e idiomas; promover a tolerância e a coesão social; fornecer feedback e avaliações contínuas dos alunos; e garantir que os estudantes se sintam valorizados e incluídos e que o aprendizado seja colaborativo. E esperamos que os próprios professores colaborem e trabalhem em equipe e com outras escolas e pais, sejam capazes de estabelecer metas comuns e planejar e monitorar a consecução de metas. E há mais do que isso. As pessoas de sucesso geralmente tinham um

professor que era um mentor e tinham um interesse real em suas vidas e aspirações, que os ajudaram a entender quem são, a descobrir suas paixões e como podem construir pontos fortes, professores que os ensinaram a amar aprender e desenvolver estratégias eficazes de aprendizagem e os ajudaram a descobrir como eles podem fazer a diferença no progresso social (OCDE, 2018).

Essa narrativa embasa as reformas educacionais dos países membros da OCDE, atribuindo à formação e prática docente, a responsabilidade em preparar os sistemas educativos para enfrentar desafios contemporâneos. Os argumentos postos pela OCDE expressam uma concepção econômica de educação, fundamentada na teoria do capital humano.

Para atender a expectativa atribuída à educação, a formação docente é destaque nas reformas educacionais. A ênfase dos cursos de licenciaturas está em como bem orientar o trabalho do professor para que o ensino seja efetivo, melhorando o rendimento dos estudantes. De modo a atender a essa expectativa, é necessário um profissional docente flexível, que incorpore a lógica do capital, assuma os objetivos institucionais como seus executando um projeto que se assenta na lógica da meritocracia, do esforço individual e da premiação. Esse modelo de formação traz para os cursos de formação docente uma proposta que institui a autorregulação, a autonomia vem acompanhada com a obrigatoriedade da iniciativa, impulsionando a produtividade, a competitividade e a eficiência. Aspectos de gestão que visam resultados quantitativos, desintelectualiza a profissão e o exercício da docência em favor de práticas pedagógicas que produzam resultados classificadores conforme

pede a lógica do mercado (OLIVEIRA, 2020).

Essa nova regulação trazida pela BNC-Formação vem carregada das teorias da organização e gestão do mundo do trabalho na tentativa de inserir, na escola, conceitos como eficiência, eficácia e produtividade, por meio da formação das competências, e em defesa de um currículo “sem fundamentos”.

Crise do capital e crise educacional: a descaracterização das licenciaturas a favor do mercado.

Não é segredo que o capitalismo se mantém sob crises intermitentes que tem esgotado suas possibilidades de desenvolvimento civilizatório. Os últimos anos foram marcados por guerras, pandemia, imigrações em massa e avanço de governos intolerantes. No Brasil, por exemplo, elegeu-se um presidente que estimula o ódio contra as minorias sociais, a retirada de direitos trabalhistas, a destruição dos recursos naturais e o sucateamento do desenvolvimento técnico-científico do país, que retratam sintomas de uma crise metabólica do sistema social capitalista. Em consequência, há em curso um acentuado processo de decadência ideológica da burguesia (LUKÁCS, 2010), que tem abandonado cada vez mais os critérios de objetividade do desenvolvimento científico, para adotar uma postura, estritamente ideológica, em favor de seus negócios. Na educação isso se reflete na adoção da pedagogia das competências e também na expansão dos setores privados sobre a oferta e o controle dos resultados do ensino.

A BNC - Formação, cumpre em geral com essas funções, implantar a ideologia das competências e expandir o mercado educacional, para os setores privados. A forma para se fazer isso se encontra na descaracterização dos cursos de

licenciaturas, agora fragmentados em 3 tipos de cursos de formação de professores, organizados em uma nova estrutura curricular. Os cursos terão obrigatoriamente que seguir uma carga horária dividida em também 3 grupos aleatórios que visam dar uma organicidade técnica de acordo com os tipos de curso de formação docente descritos pelo documento.

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;- 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019).

Utilizando a mesma lógica da Reforma do Ensino Médio, a BNC cria uma entrada padronizada para todas as licenciaturas no 1º Ano e diversificação de estudos, conforme a escolha do estudante, a partir do 2º Ano. Ao nosso ver, isso permitirá às universidades a concentração de turmas dos primeiros

anos e a dispensa de um contingente docente, promovendo o enxugamento de gastos com a contratação de professores em áreas específicas do conhecimento. Ao mesmo tempo, possibilitará a expansão do mercado educacional, por meio dos cursos complementares, para uma segunda licenciatura, ou para graduados não licenciados e na

especificação de cursos para a gestão escolar. Nestas três modalidades é possível observar um claro aligeiramento da formação e um completo desprezo da função docente, deslocada para a replicação das competências profissionais enumeradas pela BNCC.

Quadro 2. Segunda licenciatura na BNC-Formação

FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA	
Resolução 02 de 2015	Resolução 02 de 2019 (BNC-Formação)
<p>Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.</p> <p>§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:</p> <p>I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;</p> <p>II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas.</p> <p>III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas.</p>	<p>Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:</p> <p>I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.</p> <p>II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.</p> <p>III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Comparando a BNC com a resolução anterior, que foi revogada, temos uma perda efetiva de 440 horas para os cursos de segunda formação em cursos que tenham áreas afins e 640 horas para cursos de segunda formação de áreas diferentes da primeira licenciatura. Além disso, as 300 horas de estágio supervisionado desaparecem, para dar

lugar a 200 horas de práticas pedagógicas para ambas as formações. Contudo, não há especificação do que são e como devem ser cumpridas essas horas de práticas pedagógicas. As mesmas distorções podem ser observadas para os cursos destinados à graduados não-licenciados.

Quadro 3 - Formação pedagógica para graduados não licenciados na BNC

DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS	
Resolução 02 de 2015	<p>Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.</p> <p>§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:</p> <p>I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;</p> <p>II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;</p> <p>III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;</p> <p>IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição.</p>
Resolução 02 de 2019 (BNC-Formação)	<p>Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:</p> <p>I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.</p> <p>II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.</p> <p>Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em relação a formação de graduados não licenciados a BNC-Formação, aprofunda ainda mais o aligeiramento e as distorções a respeito do significado da docência. A Resolução – CNE/CP, 02 de 2015 fazia distinções entre graduações da mesma área do curso de origem e de área diferente do curso de origem, o que não ocorre na BNC. Se tomarmos referência as graduações da mesma área

do curso de origem, temos uma redução de 240 horas de efetivo trabalho acadêmico, no entanto, quando nos referenciamos a graduações de áreas diferentes do curso de origem a redução das horas chega a 640 horas. Novamente as 300 horas de estágio supervisionado desaparecem e dão lugar a 400 horas de prática pedagógica. Também não são levadas em consideração pela BNC-

Formação, as 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Na Diretriz anterior, havia recomendações diretas à elementos teórico-metodológicos fundamentais e necessários para a garantia da formação docente, alicerçados nas especificidade e interdisciplinaridade dos conteúdos; conhecimentos da política educacional e gestão escolar; às questões ligadas aos direitos humanos, diversidade étnico-cultural e de gênero; à educação especial e o ensino de LIBRAS; à obrigatoriedade do estágio supervisionado, mesmo para já graduados. Ao contrário, na BNC - Formação, a única recomendação nestes casos é que sigam “[...] o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução”. Uma total simplificação da docência reduzida a uma dúzia de competências formalizadas nos documentos. Nas entrelinhas, é a chancela para criação de cursos aligeirados e sem compromissos político-pedagógicos, para vender diplomas aos graduados não licenciados que queiram atuar na educação. O mesmo ocorre com a nova categoria alçada pela BNC-Formação, a de **Formação para atuação em atividades da gestão escolar**.

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da

LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia. (BRASIL, 2019)

Na Diretriz anterior não havia essa especificação, uma vez que a mesma tinha como escopo a “[...] a formação para o **exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional**, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional [...] (BRASIL, 2015, grifo nosso). No entanto, a BNC-Formação retroage separando a formação docente da gestão educacional. Cria com isso a possibilidade da criação de cursos de *lato sensu*, destinados a essa especialidade. Ao mesmo tempo, gera um problema para o curso de Pedagogia, imputando-lhe a fragmentação entre docência e gestão³.

³ As Diretrizes específicas do curso de Pedagogia, ainda vigentes, já reconheciam desde 2006, na formação integral do Pedagogo o ensino, a pesquisa e a gestão. “Art. 4º (...). Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução,

coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (BRASIL, 2006).

Há uma clara interrupção de um desenvolvimento pedagógico da compreensão das relações entre docência e gestão como processos integrados na formação dos professores pela BNC-Formação. A BNC por sua vez, não apresenta nenhuma explicação para esta alteração, contudo, nos parece que objetivo corresponde mais à uma demanda dos setores privados, que anseiam a oferta de cursos de especialização nesta área, do que alguma compreensão didático-pedagógica para tal feito.

Considerações finais

A infundável luta em defesa de uma proposta de formação inicial que supere suas fragilidades, que ofereça os aparatos teóricos em favor de práticas educativas que encaminhem para um processo de emancipação do sujeito e da classe trabalhadora, parece distante de findar. Estamos enfrentando mais um *round* na histórica arena política brasileira, em que disputam projetos de sociedade e neste momento do combate à classe trabalhadora e a educação pública estão sofrendo tempestivos ataques.

É explícita, neste documento, a ênfase das práticas na formação inicial de professores e a ação educativa totalmente de responsabilidade do professor. Mais uma vez, entra em ascensão, pelo projeto de sociedade do governo vigente, o modelo de educação e de professor pragmático, pautado na formação pelas competências com propostas de cursos de caráter técnico instrumental.

Novamente, a luta em defesa da permanência das teorias, de uma formação intelectual e da pesquisa nos cursos de licenciaturas, torna-se uma necessidade no contexto político educacional brasileiro. Causa que exige,

uma vez mais, resistir aos atuais ataques aos cursos de licenciaturas trazidos pela BNC – Formação e assegurar uma formação docente que tenha em sua essência a defesa da escola pública e de uma educação emancipadora.

As políticas educacionais, materializadas e materializadoras das forças econômicas, impregnadas do discurso reformador, buscam instituir um currículo atendendo a demanda de um perfil de profissional docente destituído de cientificidade e formação política. Focadas na operacionalidade da profissão, a ênfase das políticas de formação inicial de professores está no domínio de habilidades e competências já preestabelecidas pela lógica contemporânea do capital.

Por fim, há em curso uma reestruturação da docência que visa a domesticação dos professores e o controle dos conteúdos a serem ensinados, os últimos cada vez mais filtrados pelo crivo do capital. A formação de professores, mais uma vez, é ameaçada por projetos simplificadores e estritamente ideológicos de educação, que buscam normatizar a crise do sistema capitalista, ao mesmo tempo que ampliam o poder privado sobre o ensino.

Referências

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2019**, Seção 1, pág. 142.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. **Diário Oficial da União, Brasília**, seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006.

CARVALHO, S. R. **Identidade e Profissionalização Docente**: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

LÚKÁCS. G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Viemi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-238, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

SCHLEICHER, Andreas. **Valuing our Teachers and Raising their Status**: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.

Recebido em 2022-05-31
Publicado em 2022-08-01