

Ana Paula Pinheiro

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO
CRÍTICO-HUMANIZADORA: OLHARES SOBRE A BNC-
FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Passo Fundo

2024

Ana Paula Pinheiro

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A FORMAÇÃO
CRÍTICO-HUMANIZADORA: OLHARES SOBRE A BNC-
FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero e coorientação do professor Dr. Jerônimo Sartori

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

- P654p Pinheiro, Ana Paula
A pedagogia das competências e a formação crítico-humanizadora [recurso eletrônico] : olhares sobre a BNC-Formação e a Formação Docente / Ana Paula Pinheiro. – 2024.
1.050kB ; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Coorientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.
1. Professores - Formação. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação continuada. 4. BNC-Formação. 5. Pedagogia das competências. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Sartori, Jerônimo, coorientador. III. Título.

CDU: 37

Ana Paula Pinheiro

A Pedagogia das Competências e a Formação Crítico-Humanizadora:
Olhares sobre a BNC-Formação e a Formação Docente

A banca examinadora abaixo, APROVA em 05 de julho de 2024, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Jerônimo Sartori- Coorientador
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dra. Tais Silva Pereira
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma das palavras mais belas da língua portuguesa, pois remete a um sentimento de reconhecimento pela ação recebida de outra pessoa e gera o sentimento de que se pode ajudar o próximo no seu aprimoramento e evolução, dessa forma, dando continuidade ao que nos faz humanos, a humanização.

Neste sentido, agradeço!

Agradeço a minha família, que sempre esteve ao meu lado, apoiando as minhas trajetórias formativas, ao esposo Paulinho, aos filhos Felipe e Fernanda e a minha mãe Elione, sempre me esperando com um café delicioso.

Agradeço cada momento de aprendizagem vivido com professores e professoras do PPGEdU da Universidade de Passo Fundo, ao longo da realização das disciplinas do Doutorado em Educação.

Agradeço a cada colega que compartilhou um pouco de sua história comigo. Mas, agradeço, em especial, as colegas que iniciaram a caminhada na linha de Políticas Educacionais, a Camila, a Estela, a Flávia e a Daniela, bem como as professoras que nos acompanharam nos Seminários de tese, prof. Rosimar e prof. Cleci, foram momentos de muitas trocas e conhecimentos. Também agradeço a CAPES, pela Bolsa Prosuc II, que possibilitou a realização deste sonho, o Doutorado em Educação, na UPF.

Agradeço, especialmente, ao mestre sempre professor e orientador Jerônimo Sartori, que aceitou mais uma vez fazer parte de minha jornada formativa, agora como coorientador da tese.

Agradeço ao Gepes-UPF, grupo que me acolheu antes de iniciar o doutorado e que me propiciou uma evolução significativa de conhecimentos na pesquisa científica.

Por fim, agradeço ao meu orientador, o professor Altair Alberto Fávero, por ser esta pessoa e mestre exemplar, humano, dedicado e comprometido por uma educação humanizadora e emancipatória. Não tenho palavras para externar a cada um que, de certa forma, me ajudou a chegar até aqui.

Porém, encerro, sem mais delongas, agradecendo a Deus por estar aqui, neste plano terreno, e ter vivido cada momento e cada desafio desse caminho que se chama vida!

Dedico o labor destas linhas aos meus filhos,
Fernanda Pinheiro e Felipe Pinheiro.

*Todo caminho que trilhamos pela primeira vez é muito mais
longo do que o mesmo caminho quando já o conhecemos.*

Thomas Mann

*De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar
e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada,
do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.*

Fernando Sabino

RESUMO

A presente pesquisa discute a Pedagogia das Competências inserida nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas para a Formação Docente das licenciaturas. Buscou-se analisar os documentos legais (BNC-Formação) e os Pareceres e Resoluções direcionadas a esses cursos, a fim de compreender as divergências ao que é proposto nesses novos documentos, bem como a perspectiva de uma formação crítica-humanizadora a partir de uma antropologia humanizadora. O objetivo geral da tese é analisar, nos documentos curriculares direcionados à formação docente, a presença da perspectiva neoliberal, por meio da inserção da Pedagogia das Competências, a qual se contrapõe a uma concepção crítico-humanizadora de formação. A pesquisa configura-se pelo caminho metodológico de uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratório-analíticos, pois se propõe a analisar e descrever as características dos documentos estudados a partir de procedimentos de pesquisa documental, bibliográfica e revisão de literatura. Parte-se do pressuposto de que as alterações curriculares constituem-se em elementos de implementação de uma proposta advinda da lógica mercantil neoliberal. A perspectiva epistemológica que permeia o olhar e as reflexões deste estudo é a crítica. As premissas teóricas que o ancoram configuram-se em torno da questão do currículo como forma de amalgamar os sujeitos, a partir da oferta de qualidade. Realizou-se, assim, a análise de conteúdo de acordo com a proposta de Bardin (2016), apresentando os termos léxicos enfatizados que configuram a presença da perspectiva neoliberal na BNC-Formação sob o olhar das teorias críticas curriculares, que baseiam o seu plano teórico nas concepções marxistas. Os principais autores utilizados foram: Dardot e Laval (2016), para debater sobre as influências do Neoliberalismo; Ramos (2011) e Sacristán (2011), para tratar da Pedagogia das Competências; Saviani (2013), Freitas (2018) e Libâneo (2019), para explorar as influências da perspectiva neoliberal e sua inserção no contexto da educação e, ainda, Libâneo (2019), Saviani (2013), Freire (2018), Charlot (2019) e Laval; Vergne (2023) para discutir currículo formativo. As principais conclusões do estudo foram: (a) que as alterações curriculares voltadas às competências e habilidades constituem uma artimanha neoliberal que desumaniza e promove a barbárie; que tais alterações são divergentes a uma formação crítico-humanizadora, pois alienam os sujeitos, uma vez que os processos são regidos pelo mercado econômico; que usam o discurso da qualidade na educação como uma falácia discursiva, por meio de léxicos para enredar os envolvidos; que a retomada da Resolução nº 2/2015 flui como uma possibilidade de alternativa, porém se caminha para a construção de um novo documento. Sendo assim, ao final do estudo apresentam-se proposições de ações a partir de uma perspectiva crítico-humanizadora embasada em uma antropologia também humanizadora para a formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Pedagogia das Competências. Educação Crítico-Humanizadora. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research discusses the Pedagogy of Competencies included in the new National Curriculum Guidelines for Teacher Training in undergraduate courses. The aim was to analyze the legal documents (BNC-Formação) and the Opinions and Resolutions aimed at these courses, in order to understand the divergences from what is proposed in these new documents, as well as the perspective of a critical-humanizing education based on a humanizing anthropology. The general aim of the thesis is to analyse the presence of a neoliberal perspective in the curriculum documents for teacher training, through the inclusion of the Pedagogy of Competences, which is opposed to a critical-humanizing concept of training. The research is configured along the methodological path of a qualitative approach, of a basic nature, with exploratory-analytical objectives, as it sets out to analyze and describe the characteristics of the documents studied using documentary and bibliographic research procedures and a literature review. It is based on the assumption that the curricular changes are elements in the implementation of a proposal stemming from neoliberal mercantile logic. The epistemological perspective that permeates this study is critical. The theoretical premises that anchor it are configured around the issue of the curriculum as a way of bringing subjects together, based on the provision of quality. Content analysis was thus carried out in accordance with Bardin (2016) proposal, presenting the lexical terms emphasized that configure the presence of the neoliberal perspective in the BNC-Training under the gaze of critical curricular theories, which base their theoretical plan on Marxist conceptions. The main authors used were: Dardot and Laval (2016), to discuss the influences of Neoliberalism; Ramos (2011) and Sacristán (2011), to deal with the Pedagogy of Competencies; Saviani (2013), Freitas (2018) and Libâneo (2019), to explore the influences of the neoliberal perspective and its insertion in the context of education and, also, Libâneo (2019), Saviani (2013), Freire (2018), Charlot (2019) and Laval; Vergne (2023) to discuss formative curriculum. The main conclusions of the study were: (a) that curricular changes focused on competencies and skills are a neoliberal trick that dehumanizes and promotes barbarism; that such changes are divergent from a critical-humanizing education, as they alienate subjects, since the processes are governed by the economic market; that they use the discourse of quality in education as a discursive fallacy, through lexicons to entangle those involved; that the resumption of Resolution No. 2/2015 flows as an alternative possibility, but we are moving towards the construction of a new document. Thus, at the end of the study, we present proposals for action from a critical-humanizing perspective based on an anthropology that is also humanizing for teacher training.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy of Skills. Critical-Humanizing Education. Neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propósitos para o debate sobre uma qualificação com a relação social.....	47
Quadro 2 - As prioridades educacionais da OCDE.....	53
Quadro 3 - As três dimensões da Pedagogia das Competências.....	58
Quadro 4 - Sistematização da revisão da literatura realizada na base de dados da CAPES....	68
Quadro 5 - Argumentos que justificam a implantação da BNC-Formação.....	81
Quadro 6 - Comparativo entre as duas últimas resoluções para formação docente no Brasil..	86
Quadro 7 - Síntese da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2019.....	92
Quadro 8 - Das competências trazidas na BNC-Formação (2019)	95
Quadro 9 - Resoluções aprovadas no Brasil referentes às Diretrizes Curriculares para Formação Docente.....	101
Quadro 10- Comparativo de Análise de Conteúdo da Resolução CNE/CP, nº 2/2019 e a Proposta da Resolução CNE/CP, nº 4/2024.....	102
Quadro 11- Síntese de algumas conclusões da pesquisa.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da delimitação do objeto de estudo da tese.....	24
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior
- SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- COVID-19- Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)
- LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
- FURG- Universidade Federal de Rio Grande
- UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- BNC-Formação: Base Nacional Comum de Formação
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CP- Conselho Pleno
- SARS CoV-2- Nome do vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos.
- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNE- Plano Nacional de Educação
- CONAE- Conferência Nacional pela Educação
- BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- MEC- Ministério de Educação
- OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- DeSeCo- Definições e Seleção de Competências-Chave
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- BID- Banco Interamericano do Desenvolvimento
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	27
2.1 Aspectos históricos e legais da BNCC e da BNC-Formação	27
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	38
3.1 Tecendo uma Rede Conceitual para Compreender o Objeto de Estudo.....	38
<i>3.1.1 A concepção instrumental de formação</i>	<i>38</i>
<i>3.1.2 A Pedagogia das Competências</i>	<i>44</i>
3. 2 Neoliberalismo e Neoliberalismo na Educação.....	60
<i>3.2.1 A compreensão do neoliberalismo.....</i>	<i>62</i>
<i>3.2.2 O neoliberalismo e a educação.....</i>	<i>65</i>
3.3 A BNC-Formação Docente: Uma revisão de literatura.....	67
3.4 A Concepção Crítico-Humanizadora.....	73
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	78
4.1 A Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015	78
4.2 Trajetória da BNC – Formação.....	81
<i>4.2.1 Parecer nº 22 de 07 de novembro de 2019, as justificativas</i>	<i>84</i>
<i>4.2.2 Categorização da análise documental da Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC- Formação.....</i>	<i>87</i>
4.3 Parecer CNE/CP Nº 04 de 12 de março de 2024 e Projeto de Resolução.....	100
5 PARA ALÉM DA BNC-FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO CRÍTICO-HUMANIZADORA.....	105
5.1 Proposições a partir da Perspectiva Crítico-Humanizadora.....	108
<i>5.1.1 Currículo Reflexivo.....</i>	<i>110</i>
<i>5.1.2 Estágios significativos em Diversos Contextos.....</i>	<i>111</i>
<i>5.1.3 Formação em Educação Inclusiva.....</i>	<i>112</i>
<i>5.1.4 Abordagem Interdisciplinar e o envolvimento da arte.....</i>	<i>114</i>
<i>5.1.5 Tecnologia Educacional.....</i>	<i>115</i>
<i>5.1.6 Avaliação Formativa e a construção da identidade docente.....</i>	<i>117</i>
5.2 Vamos falar em capacidades.....	118
5.3 Em defesa de uma antropologia humanizadora da Formação Docente.....	120

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A - Quadro organizado a partir das competências de Sacristán (2011)	144
APÊNDICE B – Sistematização da revisão de literatura realizada na base de dados da CAPES.....	157
ANEXO A – Terceira versão do parecer da BNC- Formação.....	164
ANEXO B – BNC- Formação.....	164
ANEXO C- Resolução 02/2015.....	164

1 INTRODUÇÃO

Para realizar a imersão na proposta desta tese é preciso que o leitor compreenda acerca da trajetória formativa da pesquisadora e do interesse pelo objeto de pesquisa. Com isso, realiza-se¹ breve apresentação, pois, não há texto sem contexto e chegar ao doutorado é uma caminhada permeada de lutas, pesquisas, escritas, reescritas e buscas que estão para além da formação acadêmica. Sendo assim, passa-se a narrativa.

Iniciei a docência na Educação Básica em 2001, egressa do Ensino Médio - Curso Normal. A aprovação no concurso público ocorreu em 2000, assim trabalhei na rede municipal de Fontoura Xavier até 2012. A aprovação no concurso para o magistério no Estado do Rio Grande do Sul veio em 2002 e ingressei na rede estadual em 2004. Logo após ser nomeada no concurso estadual, fui em busca do sonho da graduação, cursando, em primeiro momento, as licenciaturas de Educação Física e Ciências Biológicas, mas a pesquisa entrou em minha vida na licenciatura em Pedagogia da Universidade de Passo Fundo - UPF, quando conheci meus dois orientadores: Professor Jerônimo Sartori (orientador de estágios e, mais tarde, meu orientador do mestrado) e Altair Alberto Fávero, com o qual tive o primeiro contato no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior (GEPES/UPF) durante a graduação em Pedagogia, em 2012. Participei de alguns encontros na medida do possível por ter de conciliar o trabalho e a distância entre Fontoura Xavier e Passo Fundo. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - Gepes vem se consolidando e reafirmando a cada ano que passa e hoje possui uma história de mais de 10 anos na área da pesquisa em educação, dando oportunidades aos acadêmicos de graduação e aos estudantes de mestrado e doutorado para, juntos, estudarem temáticas, realizarem pesquisa e construírem novos conhecimentos na área da educação.

Enquanto isso, nessa trajetória formativa, trabalhei com Anos Iniciais do Ensino Fundamental até 2011, quando, com 20 horas, fui atuar na Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação de Fontoura Xavier - SMEC, uma experiência exitosa que possibilitou estar à frente de um grupo de docentes na busca pela formação continuada. Em 2013, iniciei como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio - Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia, função que exerci até 2020, quando me afastei para dedicação aos estudos do Doutorado. Em 2020, também iniciei como docente do Ensino Superior, trabalhando com o

¹ Para apresentação dos autores será utilizada a primeira pessoa do singular em uma parte do texto introdutório, após passa-se novamente ao uso da língua culta oficial de impessoalidade.

Curso de Pedagogia, justamente com a formação de professores, que é um dos eixos das minhas pesquisas já iniciadas nas especializações, mestrado e, presentemente, no doutorado.

Meus estudos na licenciatura iniciaram-se em meio a uma mudança na política curricular desse nível de ensino, que é o foco da minha tese de doutorado e na efervescência da Resolução de 2002. O curso superior em si já era um sonho, mas, depois de 2003, o acesso ao ensino superior expandiu-se no país e o incentivo à formação docente também. É inegável que as parcerias com as instituições federais propiciaram formação docente inicial e continuada para professores que ainda não possuíam graduação em nível de licenciatura, iniciativa que qualificou ainda mais a formação docente no país. Cabe destacar que os cursos eram preferencialmente presenciais, primando ainda mais por um ensino de qualidade.

Neste aspecto, compreendo que as políticas públicas voltadas à formação docente são fundamentais e estão para além de alterar currículo formativo por competências. Ademais, perpassam a formação para as humanidades e para a crítica social e de transformação das situações de injustiça, bem como para o fortalecimento da democracia em nosso país. Além, é claro, de incentivar a própria busca pela formação por meio da valorização docente e de seu trabalho que sempre foi fundamental para a sociedade, fato que se confirmou na pandemia da COVID-19. Espero que as lições da pandemia não sejam esquecidas e que sirvam para reflexões socioeducacionais importantes, como a que se pretende realizar nesta tese. É com esse princípio que trago Freire (2018, p. 82-83), que refere: “Ensinar exige curiosidade. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”, com esse arcabouço reflexivo que direciono as perspectivas epistemológicas desta pesquisa, que reflete para além de uma formação docente tecnicista, mas uma formação docente que fortaleça a formação crítica para a humanidade.

Retornando à apresentação, é preciso ponderar que, no início do século XXI, época que abarca os anos de 2000 a 2009, aproximadamente, a dificuldade de acesso a cursos tanto de graduação quanto de especialização era muito grande. Em especial, trago a minha dificuldade, pois trabalhar e viver em um município pequeno e longe de Universidades é um dos fatos que afasta e dificulta o acesso de muitas pessoas que desejam estudar ou continuar sua trajetória acadêmica. Mesmo com essas dificuldades, procurei especializações, visto que possuía a semente da pesquisa que me foi plantada na graduação. A primeira especialização foi em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho, cujo Polo ficava em Soledade, município vizinho de Fontoura Xavier. Mas, a partir de 2008, viveu-se uma nova ascensão na formação continuada de professores no Brasil e abertura para realização de pós-graduação semipresencial e em polos das universidades públicas, bem como a expansão das informações

via redes de divulgação pela internet, o que auxiliou em muito a busca por formação continuada. Com isso, realizei a especialização em Mídias na Educação na UFRGS, curso que ampliou ainda mais a perspectiva de escrever sobre a formação docente, facilitando contextualizar a vivência da sala de aula com o arcabouço teórico que os autores pesquisadores nos trazem. Igualmente, por incentivo federal, realizei a especialização em Educação Ambiental pela FURG. Naquele período, a distância para buscar conhecimento tornou-se pequena diante da vontade de continuar.

A especialização em Atendimento Educacional Especializado surgiu devido à necessidade de ter formação para ajudar três alunos com deficiência intelectual, dos quais era docente. Sentia-me angustiada e precisava buscar conhecimento para poder ajudá-los da melhor forma possível. Já havia realizado o curso de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em 2009, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e sabia que entender as demais deficiências era fundamental na minha profissão. Atualmente, sou docente da Educação Especial do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus de Xanxerê - SC. Compreendo a minha incompletude enquanto ser humano e, especialmente, enquanto docente que busca mediar o conhecimento de seres humanos. Necessito estar em busca e entender a complexidade do que é ensinar e do que é aprender. Trago Freire (2018, p. 49) para enfatizar que: “Ensinar exige consciência do inacabamento. Como professor crítico, sou um 'aventureiro' responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. A reflexão do autor embasa a formação permanente de um docente que educa seres humanos, que trabalha com gente, gente no sentido de humanidade.

Nesse alinhamento, a busca pelo mestrado era uma nova luta a ser trilhada. A divulgação do curso pela internet, via *Facebook*, na Universidade Federal da Fronteira Sul, acendeu uma nova esperança de continuidade da trajetória formativa. A distância e conciliação da carga horária de trabalho foi superada pelas aprendizagens e vivências significativas no curso. Um ponto especial a ser destacado foi a orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori, que também é um pesquisador da área da formação docente, da atuação do coordenador pedagógico no contexto formativo dos professores, sendo uma formação *in loco*.

A continuidade formativa foi logo após o término do mestrado. Retornei ao grupo de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES - UPF, grupo consolidado por uma trajetória com mais de 10 anos, pesquisando, lendo, produzindo conhecimento sobre as temáticas que envolvem as Políticas Educacionais. A formação docente e as mudanças curriculares constituem-se políticas educacionais de relevância social.

Ingressar no doutorado em educação da UPF, Universidade na qual realizei duas graduações e onde tive acesso à pesquisa pela primeira vez é como retornar para casa após uma longa viagem. Estar no Programa de Pós-Graduação em Educação da – UPF, com professores, colegas de graduação, mestrado, doutorado e egressos do programa de pós-graduação e especialmente participar do GEPES constitui uma ampla experiência formativa, que acredito ser necessária para todos os docentes da Educação Básica e da Educação Superior como no meu caso. Cabe ressaltar que o fomento e o incentivo das Bolsas de Estudos da CAPES são fundamentais para que a formação de docentes, já atuantes na Educação Básica, realmente ocorra. Formar professores é uma responsabilidade muito grande, mas formar professores dentro de uma perspectiva crítico-humanizadora é uma responsabilidade ainda maior.

Sendo assim, a escolha do tema da tese perpassa pelo mesmo eixo da dissertação de mestrado na UFFS, ou seja, a formação docente, mas agora o objeto da pesquisa reporta-se aos documentos legais. Em outras palavras, busco analisar uma política educacional que altera a matriz curricular formativa para todas as licenciaturas e que traz atrelada a ela outras perspectivas, a exemplo da Pedagogia das Competências.

O foco central de estudo desta tese é as reformas curriculares para formação docente, no século XXI, eixo pertencente à linha de políticas educacionais do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo - UPF. O enfoque dado à temática da formação docente intenta analisar as novas propostas de adaptações curriculares que foram, de certa forma, impostas pela Base Nacional Comum Formação, a BNC-Formação, apresentadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e Parecer CNE/CP nº 22/2019, que altera o currículo formativo dos cursos das licenciaturas, ou seja, da formação inicial docente. Embora a última diretriz para o Ensino Superior, datada de 2015, ainda estivesse em processo de implementação, apresenta-se uma nova diretriz, em 2019, que traz a “Pedagogia das Competências” como aporte central para a formação docente.

Tem-se²² como pressuposto que a Pedagogia das Competências advinda de uma perspectiva neoliberal não propicia elementos para uma formação crítico-humanizadora dos docentes. Com isso, propõe-se, neste trabalho, compreender a visão trazida nos documentos legais, suas concepções de formação docente e tendências pedagógicas, as quais configuram a influência neoliberal presente na BNC-Formação. Em contraponto, apresenta-se a perspectiva

²² A partir desta parte do trabalho se fará uso da impessoalidade por tratar-se do desenvolvimento da apresentação do trabalho que diz respeito à proposta de tese.

da formação crítico-humanizadora para os docentes, ancorada em uma visão a partir da antropologia humanizadora.

Sendo assim, ao atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica para os cursos de Licenciaturas, percebe-se a intenção de parear uma proposta que, longe de garantir qualidade à educação brasileira (conforme a sua justificativa), acaba por coadunar com a perspectiva de formar professoras/es para serem desenvolvedores de competências e habilidades, a partir de uma lógica distinta da formação para as humanidades. Conforme Sacristán (2011, p. 12) afirma: “A organização da aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de funcionalidade”. Em outras palavras, o caráter funcionalista prevalece nessa Pedagogia.

Nessa perspectiva, a pesquisa ampara-se na abordagem qualitativa de natureza básica com objetivos exploratório-analíticos, pois se propõe a analisar e descrever as características dos documentos estudados a partir de procedimentos de pesquisa documental e bibliográfica, lançando olhares aos documentos legais e versões de elaboração da Base Nacional Comum de Formação – (BNC- Formação), vislumbrando: quais adaptações passam a ser necessárias aos Cursos de Licenciatura para adequar-se à BNC-Formação? Qual Concepção Pedagógica perpassa a BNC-Formação? Que visão de sujeito, de mundo e de sociedade embasa a construção desse documento orientador curricular-nacional para formação docente? Que perfil de docente a formação para desenvolvimento de competências e habilidades exige? Quais são as aproximações e/ou distanciamentos entre a BNC-Formação e uma formação crítica-humanizadora? Tendo como base tais questionamentos, parte-se do pressuposto de que as alterações curriculares constituem-se em elementos de implementação de uma proposta advinda da lógica mercantil neoliberal, sendo assim, a perspectiva epistemológica que permeia o olhar e as reflexões deste estudo é a crítica. As premissas teóricas que ancoram o estudo configuram-se na questão do currículo como forma de amalgamar os sujeitos, no sentido de confundir os princípios a que se propõem, transvestindo as mudanças como garantias de qualidade.

O referencial teórico foi organizado a partir da vertente da teoria crítica, fornecendo suporte à formulação do problema, escolhas metodológicas, análise dos resultados e conclusões. A problemática principal que embasa o estudo trata-se de: ao mergulhar na proposta sobre o que se altera com um ensino docente voltado às competências e habilidades, tem-se a presença da perspectiva neoliberal a partir da inserção na matriz curricular da Pedagogia da Competências, a qual inviabiliza processos formativos mais amplos. A partir da análise documental das diretrizes de 2019 para a formação de professores, quais aspectos da perspectiva neoliberal na educação encontram-se configurados na proposta de garantia da qualidade na educação trazidas pela BNC-

Formação? Para embasar a arguição dessa problemática, tem-se, na pesquisa bibliográfica, a busca por conceitos teóricos que auxiliam as reflexões apresentadas. Para tanto, ancora-se nos estudos de Dardot e Laval (2016) para debater sobre as influências do neoliberalismo; Ramos (2011) e Sacristán (2011), para tratar da Pedagogia das Competências; Saviani (2013), Freitas (2018), Libâneo (2019), que tratam das influências da perspectiva neoliberal e sua inserção no contexto da educação. Ainda para discutir currículo formativo, o estudo foi embasado em Libâneo (2019) e Saviani (2013), traçando o panorama das licenciaturas no Brasil e trazendo-nos a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica como possibilidade formativa, dialogando com Charlot (2019) a partir de uma antropologia humanizadora para formação docente.

A análise documental permeia a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP n.º 02/2019 (BNC-Formação) e Parecer CNE/CP n.º 22/2019 e a Res. CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Com isso, o objetivo geral da tese é: compreender a visão de formação docente trazida nos documentos legais, considerando as concepções de formação docente e as tendências pedagógicas presentes na BNC-Formação, que configuram a influência da perspectiva neoliberal. Partiu-se da premissa de que a construção curricular é essencialmente política, sendo assim, o currículo formativo constitui-se um elemento de poder. A partir dessa proposta, tem-se como objetivos específicos:

- . Analisar os documentos legais (Pareceres e Resoluções) como BNC-Formação, destinada aos Cursos de Licenciatura;
- . Compreender as divergências ao que é proposto nesses novos documentos legais na perspectiva de uma formação docente crítica-humanizadora e da antropologia humanizadora;
- . Conhecer e analisar as concepções de formação docente existentes nos documentos legais analisados;
- . Compreender a intencionalidade da propaganda atrelada à qualidade da educação a uma formação na perspectiva da Pedagogia das Competências;
- . Caracterizar a concepção crítico-humanizadora como possibilidade de trabalho na resistência à perspectiva da Pedagogia das Competências.

Dessa forma, para realizar a análise de conteúdo acerca das normativas oficiais e extrair deles sua essência, trabalhar-se-á com categorias pré-estabelecidas, sendo elas: **a) presença ou ausência de aspectos da formação crítico-humanizadora; b) as concepções de docentes a serem formados; c) a percepção das nuances direcionadas à preparação para o mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho; d) a perspectiva da Pedagogia das Competências.** Realizou-se, assim, a análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (2016, p. 26), acerca dessa tipologia de análise é: “[...] uma operação ou conjunto de operações visando

representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original”, apresentando a informação de outro modo. Aqui, trata-se da informação sob o olhar das teorias críticas curriculares, que baseiam o seu plano teórico nas concepções marxistas e nos ideários da chamada *Teoria Crítica*, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, como Max Horkheimer e Theodor Adorno, que tratam da teoria da semiformação e o educar ou da educação contra a barbárie. Mas, também se vincula os olhares da teoria crítica contemporânea, que o labor do pensamento crítico, segundo Bauman (2001, p. 62), sempre foi, ontem e hoje, “trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação”. Então, tem-se a tarefa de enfrentar o enfraquecimento do público, evitando que o privado colonize-o (Pucci, 2010, p. 49).

De acordo com Diógenes (2014, p. 342): “A abordagem qualitativa de perspectiva teórica crítica considera a pesquisa da política educacional como um processo que possui movimento, uma dinâmica própria, em que se analisa a ação de sujeitos sociais distintos na arena social de contradições [...]”. Expressa-se em outros termos, confirma a associação do seu caráter que é histórico e dinâmico, compreendendo o contexto real como instável, diverso, múltiplo e contraditório. Depreende-se, então, na perspectiva da teoria crítica, as bases da dialética da investigação, por meio dos conceitos de contradição/divergências, de mudanças e superação a partir das convergências sobre determinada problemática ou temática social. Neste sentido, o movimento dos contrários/divergências não se trata como uma “[...] oposição excludente entre o sim ou o não, mas uma relação com profundas vinculações no concreto, que se apresenta sob termos que se negam ativamente, mas que se interpenetram e criam algo novo” (Deslandes, 1997, p. 105). Assim sendo, a realidade é um devir, em constante transformação do vir a ser (Lefebvre, 1979).

Sabe-se que a formação docente afeta de forma direta a educação das crianças e jovens. Por isso, constitui-se um instrumento de poder objetivo e subjetivo de transformação social e a promessa de qualificar a educação é a melhor propaganda para ser utilizada. Partindo dessa premissa, é coerente a utilização do método dialético, para análises sobre os aspectos direcionais que a fala da qualidade a partir da mudança curricular comporta. Nesse método, vislumbra-se causa e consequência de um determinado fenômeno, como no caso do currículo, enquanto constituição de poder e de direcionamento do processo formativo docente, a partir de ideias e desejos neoliberais. Trata-se de que não é possível cercar um fenômeno na totalidade, mas se busca selecionar aspectos, recortes sobre os processos de mobilizações causadas pelas consequências das influências neoliberais no contexto educacional. Por isso, justifica-se a aplicação do método dialético caracterizado como um conjunto de premissas em movimento, com conclusões provisórias que realizam a interligação dos fenômenos sociais e políticos

(Lazzarin, 2017), ainda, como afirmam Marconi; Lakatos (2008, p. 101), “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada, encontra-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”.

Assim, para melhor compreensão da referida propositura, faz-se necessário entender o contexto e as lentes que se pretende fazer uso durante o caminho metodológico de pesquisa. Em outras palavras, entender como se constituiu o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de que maneira foi construída a BNC-Formação direcionada ao processo de formação de professores. Destarte, analisar a concepção pedagógica que orienta as versões desses documentos curriculares nacionais, que, em sua versão atual, baseia-se em uma formação voltada às competências e habilidades, é um dos objetivos desta tese. Trata-se de tarefa fundamental no contexto atual. Com isso, parte-se da hipótese de que a influência do terceiro setor modificou substancialmente a versão final da BNCC. Ribeiro (2003), em sua tese de doutorado, posiciona-se a respeito quando explica o porquê do retorno de um ensino focado no desenvolvimento de competências e a que/quem esse currículo se propõe. A formação de docentes a partir do que é exigido também muda de perfil com as exigências descritas na BNC-Formação, que institui as alterações nas Diretrizes Nacionais para formação de professores/as.

As mudanças educacionais propostas pela nova BNCC, em nível nacional, que foi arrimo para construção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), em nível estadual, no Rio Grande do Sul e, por conseguinte, propiciou caótica busca pela construção de um Documento Territorial Orientador Local por município, igualmente foram aportes para construção e implementação da BNC-Formação. E, não há como compreender esse enredo sem analisar os aspectos políticos vividos no país. Todo esse cenário está em consonância com a situação que o país vem passando desde 2016, ou seja, no percurso da construção da BNCC ocorreu o Golpe de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff. As etapas que se sucederam para elaboração da BNCC passaram por troca de membros do Conselho Nacional de Educação (entre outros responsáveis que estariam a frente desse projeto), por rupturas das ideias iniciais, por situações contraditórias que perduraram até dezembro de 2017, ano em que foi homologada sua última versão.

Os rumos do país foram alterados e a educação sofreu um retrocesso, representado pela forma impositiva com que os processos foram edificados a partir daí. Todas as conquistas de financiamentos previstas no Plano Nacional de Educação com início de sua vigência em 2014, foram interrompidas com o Projeto de Emenda Constitucional n.º 95 (PEC-95), mais conhecida como PEC da ‘morte’; isto é, morte de um projeto de inclusão social, de educação de qualidade,

que vinha sendo trilhado desde 2003 no país, afetando, também, as propostas iniciais de construção da BNCC. Nessa perspectiva, objetiva-se coligir o contexto sociopolítico de 2014 a 2021, especialmente e com destaque para o período que antecede a promulgação da BNC-Formação em 2019, mas que configura o cenário de construção da BNCC e da BNC-Formação.

Cabe destacar que a proposta desta tese levou em consideração a conjuntura de *pandemia* vivenciada desde 2020, tanto pelo vírus *SARS CoV-2*, causador da cognominada patologia *COVID-19*, quanto pelos aspectos avocados da *necropolítica* (Mbembe, 2018), aplicada pelos governantes do Brasil em supracitada conjuntura, que perpassam pelo negacionismo à ciência e ataques à educação.

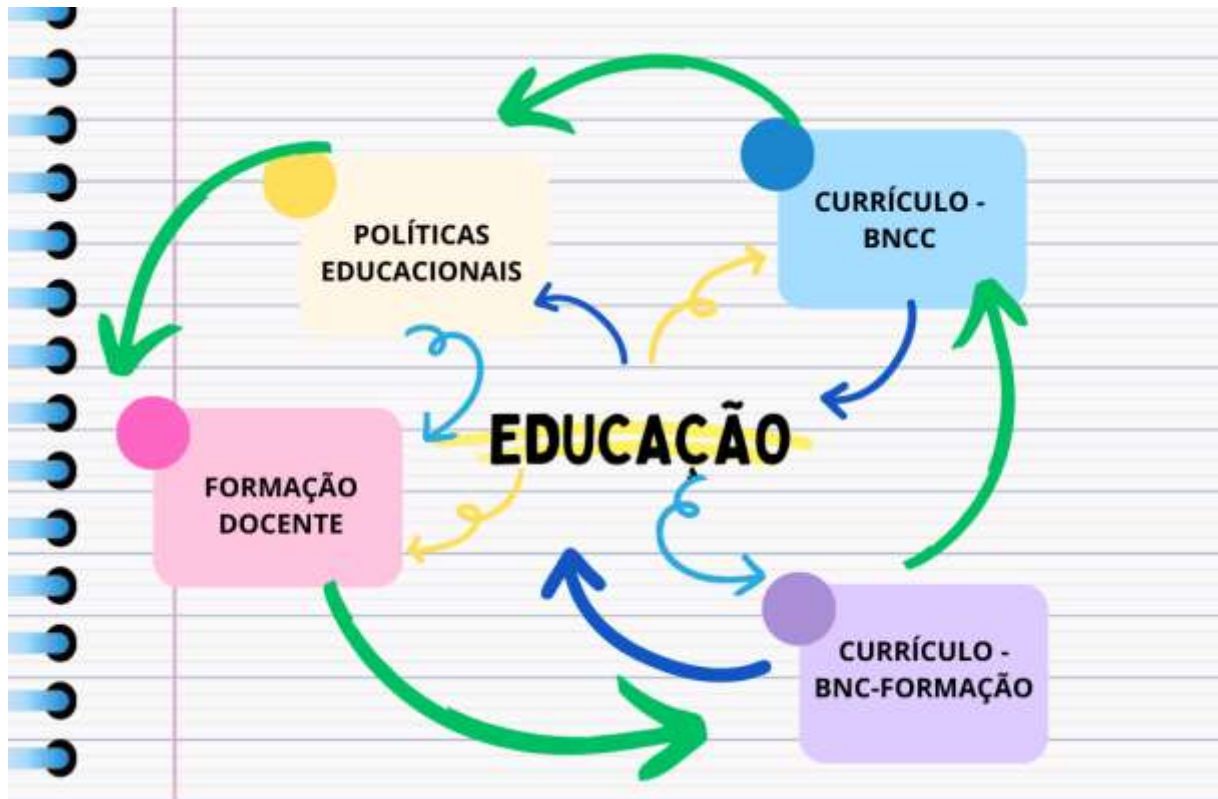
Neste sentido, justifica-se a abordagem deste tema dada à relevância do currículo como objeto de poder e da formação docente em tempos em que valores humanos estão sendo sobrepujados em prol de valores econômicos. Conforme Saviani (2013a, p. 429, grifos dos autores) vive-se um “*neotecnicismo* ou *pedagogia das competências*” ou, ainda melhor, “*neoprodutivismo* ou *pedagogia da exclusão*”, que tem amparo em um modelo *toyotista*. Nesse modelo percebe-se a ideologia empresarial adentrando fortemente a escola na busca da produtividade, na formação do que consideram o capital humano, em sede da qual o significado desse termo se faz substancialmente alterado aos propósitos de uma educação para os processos produtivos-econômicos (Saviani, 2013a, p. 429-437).

Sendo assim, compreende-se que o currículo escolar constitui um fator de formação de pessoas, de construção de valores e que um olhar reflexivo na BNC-Formação e sobre a formação docente é necessário e pertinente ao momento atual. Olhar tal que deve levar em consideração todos os aspectos sociais-históricos e sociais-culturais constituintes da hodierna conjuntura. Não obstante, afirma Diógenes (2014, p. 343) sobre a função do conhecimento “[...] o processo de conhecimento da realidade social é um organismo político que pode e deve orientar as classes sociais subordinadas à lógica do capital na luta pela transformação da sociedade”.

Com isso, o referencial teórico desta tese apresenta o cenário das reformas curriculares e a formação docente, na sequência, trata sobre o Neoliberalismo e Neoliberalismo na Educação, por conseguinte, passando à análise da BNC-Formação direcionada aos Cursos de Licenciatura. Nesse intento, dialoga-se com autores que transitam pela teoria crítica curricular para respaldar essas discussões e análises.

Para visualizar a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa, construiu-se o organograma que segue.

Figura 1: Organograma da delimitação do objeto de estudo da tese



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Índice Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da proposta da autora para análise na tese.

Dessa forma, o caminho realizado a partir do índice geral das grandes áreas e subáreas do conhecimento da pesquisa, que são reconhecidas pela CAPES, abarca o eixo macro da educação, sendo que, dentro desse eixo, busca-se a linha das políticas educacionais, dentre elas, foca-se na questão curricular voltada para a formação docente, chegando, assim, à Resolução CNE/CP n.º 02/2019, mais conhecida como BNC-Formação. Nesse ínterim, o caminho metodológico segue a abordagem qualitativa, pois, de acordo com Deslandes e Minayo (2007, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social” que trabalha, portanto, com os aspectos humanos e das ações que podem ser interpretadas dentro dos contextos de vivências sociais. Quanto à natureza da pesquisa, tem-se a básica, com objetivos exploratórios no sentido, de que, conforme Gil (2007, p. 41), possibilitam “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, e analíticas, pois perpassa pelas análises realizadas em documentos já existentes. Com isso, faz-se uso de procedimentos documental e de perquirir bibliográfico.

Bardin (2016) auxilia na análise de conteúdo, visto que apresenta a possibilidade de, por meio de categorias pré-selecionadas, perceber-se nas análises das comunicações ou dos próprios enunciados apresentados no conteúdo dos documentos curriculares. Minayo explana sobre a análise de conteúdo (2004, p. 307): “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” A autora enfatiza que se pode partir das frequências de fala, porém ir além do aspecto descritivo da mensagem e realizar uma interpretação mais profunda. Parte-se dessa premissa que a verificação das frequências de termos utilizados nas Resoluções analisadas foi uma das formas de pesquisa para análise e reflexão dos achados. Assim, a verificação digital nos documentos oficial em PDF foi utilizado *control F, em PDF*³, sendo possível verificar o uso e frequência de termos léxicos, de discursivas com cunho referente aos aspectos de uma perspectiva neoliberal e da Pedagogia das Competências.

Portanto, esta tese organiza-se em cinco capítulos, incluindo a introdução e as considerações prévias. Na introdução, apresentou-se um breve relato sobre a pesquisadora e sua trajetória, o problema na forma de questões problematizadoras, os objetivos da pesquisa, bem como aspectos metodológicos e epistemológicos que permearam o estudo. No capítulo dois, encontra-se a contextualização do objeto de estudo, sendo apresentado a partir de uma digressão histórica e das mudanças curriculares que constituíram a aprovação da BNC-Formação.

No capítulo três, tece-se uma rede conceitual para que o objeto de estudo possa ser compreendido, com isso, ele configura-se no capítulo mais extenso e abarca conhecimentos importantes para organização das análises. Trata da concepção instrumental de formação, aqui trazendo a Pedagogia das Competências, discorre sobre o Neoliberalismo e o Neoliberalismo na Educação. No seu capítulo quatro, intitulado: A formação de professores nos documentos oficiais, são realizadas análises sobre as Resoluções CNE/CP n.º 02 de julho de 2015, a trajetória da BNC-Formação, o Parecer n.º 22 de 07 de novembro de 2019 que apresenta as justificativas da mudança curricular e a categorização da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 - BNC-Formação.

No quinto capítulo, busca-se apresentar possibilidades e desafios para a superação da perspectiva neoliberal a partir de uma proposta educacional formativa que tenha, como base, a concepção crítico-humanizadora, a partir de uma visão antropológica humanizadora e a Pedagogia Histórico-Crítica para os enfrentamentos à proposta da Pedagogia das Competências, pois se entende que a educação e a sociedade estão em movimento e não podem

³ O PDF (Portable Document Format) é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems.

transformar-se em objeto do mercado e do capital, mas devem formar para a humanidade, ou seja, seres humanos que pensam no futuro do planeta e das outras pessoas e não apenas em produção de capital para um sistema governado por uma minoria que explora uma maioria.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 Aspectos históricos e legais da BNCC e da BNC-Formação

É imprescindível compreender a trajetória da Base Nacional Comum Curricular – BNCC como documento orientador de caráter normativo do currículo da Educação Básica Nacional, a partir de sua ontogênese⁴. Para tal, percebe-se que a constituição de um Sistema Nacional de Educação e do pensar sobre um Plano Nacional de Educação formam premissas à plasmação de uma Base Nacional Comum Curricular; e estas aparecem no contexto da história da educação do país a partir do Manifesto dos Pioneiros em 1932, o qual já indicava a importância de uma organização educacional, como também do comprometimento e financiamento por parte do Estado. Saviani (2013a, p. 245) aponta trechos do manifesto como: “Sobre a base desses fundamentos filosóficos e sociais é que caberá cuidar da ‘Organização e administração do sistema educacional’”, chamando o Estado a garantir um sistema educacional no país. Sendo assim, não existia uma organização educacional no Brasil, havia sistemas de ensino que não dialogavam entre si.

Percebe-se que o desinteresse pela educação do povo já data do período do Primeiro Império, pois, após o término do ensino jesuíta no Brasil, somente em 15 de outubro de 1827, cinco anos após a independência, aprovou-se a lei das escolas de primeiras letras em locais mais populosos das províncias, o que simplesmente transferiu o dever do Estado (Império) para suas províncias que não se encontravam em condições para tal responsabilidade (Saviani, 2015). Nos anos subsequentes, poucos foram os investimentos financeiros voltados para a educação do povo. Um descaso pelo compromisso com a Educação, protelação ao longo de anos, nos quais as disputas eram regidas por ideologias de governo e não de Estado, não atendendo aos interesses de quem realmente necessita.

A organização da educação em sistemas (desde o Manifesto dos Pioneiros) passou a ser prevista em documentos e Constituições ao longo da história do Brasil, também passando a ser propostos recursos do Estado para financiar a educação. Com a Constituição Federal de 1988, conhecida como *Constituição Cidadã*, pelo seu Art. 211 – vislumbram-se tratativas concernentes à educação brasileira e sua organização na forma de Sistemas, sendo o Sistema Nacional (ao qual os estaduais e municipais fazem parte), previsor de recursos financeiros e autonomia para certas ações de caráter complementar dos demais sistemas de ensino. A

⁴ Ontogênese utilizada no texto no sentido de nascimento e evolução constitutiva, a qual se emprega para referir-se a BNCC e sua trajetória.

presciência de uma Base Nacional Comum encontra-se prevista ao Art. 210 da Constituição, pelo qual se dispõe: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 128). Destarte, ensejando garantir obrigatoriedade ao Estado (Federal), para com a concepção educacional pátria.

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trata de regulamentar o que já fora previsto na Constituição (1988), portanto, em seu Art. 26 descreve:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1998).

A LDBEN (1996) traz a obrigação da implantação da Base Nacional Comum, dispondo sobre a possibilidade de ser complementada por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Conquanto, ao visualizar a referida BNCC, percebe-se que os conteúdos da parte Comum Nacional são demasiados, ficando, assim, complexa a complementaridade de mais uma parte diversificada. Outro aspecto a ser observado é o esquema alfanumérico agregado a cada habilidade a ser desenvolvida com os alunos. Na realidade, trata-se de indicativo para a aferição dessas habilidades atreladas a competências, a serem cobradas nas avaliações em larga escala. Dessa forma, as habilidades indicadas na parte comum tornam-se prioridades devido às exigências das avaliações em larga escala, impossibilitando o trabalho com outros aspectos constituintes de uma parte diversificada.

Destarte, ainda nos aspectos legais que corroboram a elaboração da BNCC, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, tratando, pois, da edificação dos currículos e dos conteúdos mínimos para garantir uma formação comum na Educação Básica, fornecendo regras gerais para serem seguidas. Com isso, a Base é tratada nas diretrizes no Art. 14, o qual reafirma a formação básica comum e a parte diversificada.

A Base também é ratificada no Plano Nacional de Educação - PNE⁵, Lei n.º13.005 de 25 de junho de 2014, nas metas de n.º 2, 3 e 7, nos itens das estratégias, sendo que a estratégia 2.2 trata do pacto permanente entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme o “§ 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e

⁵ Cabe a ressalva que a maioria das metas propostas no PNE não será alcançada até este ano de 2024, por vários motivos políticos e pela conjuntura política que passou o país.

desenvolvimento que configuram a base nacional comum curricular do ensino fundamental”. Ressalta-se aqui um alerta, pois direitos de aprendizagem só aparecem na Base destinada à Educação Infantil. A partir do Ensino Fundamental, a nomenclatura utilizada passa a ser objetivos ou objetos que se reportam a competências e habilidades. De certa forma, é como se o documento que trata da Educação Infantil fosse edificado dentro de outra concepção pedagógica, a qual é modificada a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na estratégia 3.1 da meta 3, do PNE, consta sobre institucionalizar um programa nacional para renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas para relacionar teoria e prática. Mas indica uma forma de organizar os conteúdos obrigatórios de maneira mais flexível e diversificada. O referido documento traz:

[...] currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (Brasil, 2014b, p. 22).

Percebe-se que, na meta de n.º 3, em momento algum, está indicada a perspectiva reducionista de oferta de componentes curriculares; ao contrário, trata-se de interdisciplinar, que era foco da Resolução de formação docente n.º 2/2015. Aqui, vislumbra-se, dentro do período histórico, a proposta do movimento dialógico entre as áreas do conhecimento. Ao reforçar a garantia para aquisição de equipamentos e laboratórios para produção de ciência ou outros materiais específicos, uma proposta de articulação com outras instituições acadêmicas também se faz visível no PNE. Mas, na realidade do contexto da educação básica, com a redução de investimentos no ensino público, fica cada vez mais distante a oferta do ensino público e gratuito e, cada vez mais próxima, uma privatização.

Ainda no que tange ao PNE, tem-se, na meta 7, a sua estratégia 7.1 que traz, no seu texto, também a previsão da base comum dos currículos, sendo: “**com direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;” (grifos da pesquisadora). Apresenta-se, no trecho destacado, novamente a versão dos objetivos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, não se reportando à nomenclatura de competências e habilidades, conforme os documentos construídos em meio a toda mudança histórica e política do Brasil, em que foram edificados.

O PNE esmiúça as pretensões advindas da elaboração da BNCC, detalhando e explicando as estratégias de ações que seriam executadas no período de vigência do plano. Contudo, o documento não versa que o processo de ensino e aprendizagem deva ser mobilizado pelo desenvolvimento de competências, porém os tratando como ‘direitos e objetivos de aprendizagem’, evidenciando a distorção que esse documento sofreu ao longo de sua constituição. Ressalta-se que a Educação Infantil traz os direitos de aprendizagem não mais referidos a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, enfocando-se a partir daí as competências e aprendizagens essenciais. Dessa forma, percebe-se que as ideias iniciais da BNCC sofreram alterações em seu percurso. É importante destacar que cerca de 90% das metas do PNE de 2014-2024 não foram cumpridas e que cerca de 13 das 20 metas que foram estabelecidas estão em retrocesso⁶.

A trajetória da elaboração da BNCC iniciou-se em 2014. Mesmo ano que ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), de 19 a 23 de novembro de 2014. Os fatos que se sucederam são o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que reuniria especialistas para compor os envolvidos na elaboração da Base, ocorrida entre 17 e 19 de junho de 2015. A partir daquele evento foi composta a Comissão de especialistas para dar início ao processo de construção da BNCC.

O próximo episódio da construção da BNCC aconteceu em 16 de setembro de 2015, quando a 1ª versão foi disponibilizada. De 2 a 15 de dezembro de 2015, deveria ter ocorrido uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC (Brasil, 2020). Mas, talvez as mobilizações não tenham chegado até o chão da escola como deveriam, pois vivíamos a iminência de fatores políticos que mudariam os rumos do país. No mês de dezembro de 2015, foi iniciado o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, o que gerou uma instabilidade social e política e focou as atenções ao processo que definiria os rumos do Brasil. Segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 40): “Passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores”. Esse mesmo processo político fez com que o PNE também não pudesse efetivar-se.

Quanto à continuidade da trajetória da BNCC, em 3 de maio de 2016, a 2ª versão foi disponibilizada para consulta (um *link* disponibilizado no site). Entre 23 de junho e 10 de agosto

⁶ <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>

de 2016, deveriam acontecer cerca de 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debaterem sobre a segunda versão. A ideia era de que os dirigentes municipais da área da educação também promovessem Seminários para debate com seus professores da rede. Mas, é preciso ponderar com relação ao que se vivia no país no mês de agosto, ou seja, a reta final do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, sendo que, no dia 31 de agosto de 2016, tem-se o resultado com a cassação do mandato, após 273 dias de processo. Naquele momento, todas as atenções voltavam-se para o futuro do país.

Anteriormente a esses acontecimentos, em agosto de 2016, começaria a ser redigida a 3ª versão da BNCC a partir da 2ª versão e dos indicativos apontados nos encontros, mas ocorreram várias mudanças, especialmente com relação aos responsáveis diretos pela elaboração da base. De acordo com Fávero; Centenaro; Santos (2020, p. 2), na resenha da Obra Educação é a base? “A terceira versão adotou como fio condutor a Pedagogia das Competências, defendidas pelos integrantes do Ministério da Educação entre 2016 e 2018”. Ainda agregou aos documentos aspectos do setor privado do *neotecnicismo* que Saviani (2013a) intitula como Pedagogia das Competências. Para Dourado e Oliveira (2018, p. 40):

No tocante à BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC) foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada.

Serviu-se, pois, aos propósitos de formações a serem avaliadas em larga escala com relação a ‘ser competente ou não’, enfatizando as aprendizagens ditas essenciais, bem como o desenvolvimento das competências, desconsiderando o processo e as condições desse processo. Para corroborar, cita-se as palavras de Macedo (2019, p. 52), referenciando que: “A comparação requer, e produz para existir, um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno competente (ou não).” Dentro do padrão ou fora dele, caracteriza-se a educação humanística. Sendo assim, a influência do terceiro setor das fundações conhecidas como *think tanks*⁷, nas quais encontra-se a Unibanco, Fundação Lemann e o movimento Todos pela Educação, que adentram a educação básica com a proposta de um projeto hegemônico de educação para o país, e pior, com aval do Ministério da Educação (Chagas; Luce, 2020).

⁷ Fundações que adentraram ao ambiente escolar com intuito de fornecer formação continuada, apoio pedagógico e material didático.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A última versão da BNCC para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017. De acordo com Macedo (2019, p. 41):

A aprovação da BNCC, em 2017, constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País. Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional. A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização.

Hegemonia de concepção de educação que busca por meio do currículo escolar padronizar o tipo de sujeito a ser ‘formado’ pela escola, orientando o que aprender, quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas. Entretanto, cabe ressaltar que mesmo a Base trazendo a hegemonia e padronização, ela preserva a escola. De que maneira? Conforme Macedo (2019, p. 43) esclarece: “Talvez seja, ainda, cedo para avaliar o impacto dos discursos conservadores – prevalentes no MEC – no futuro da BNCC. A briga atual dos conservadores tem sido pela deslegitimação da escola como espaço público de formação e socialização”. Propostas que vão desde a escola sem partido ao ensino domiciliar e sendo desconfigurados em meio ao descaso do Ministério da Educação com relação ao processo de implementação da BNCC nas escolas, pois, o processo foi conduzido pelos estados e municípios.

O ano de 2018 foi destinado para estudos regionais e para elaboração de um Referencial Curricular por Estado, no caso do Rio Grande do Sul, constituiu-se o Referencial Curricular Gaúcho – RCG, movimento que foi realizado pelos estados, visto que: “Desde o início do Governo Bolsonaro, coincidência ou não, a implementação da Base não tem tido destaque no MEC” (Macedo, 2019, p. 45). Compreendeu-se, por meio dessas atitudes, que a educação não seria prioridade em seu governo desde o início. Ainda, em conformidade com Macedo (2019, p. 46): “O ProBNCC, criado em 2018 para apoiar a implementação da Base, somente foi retomado no início de abril, após pressão das secretarias e conselhos de educação por sua continuidade”. Sendo assim, os estados e municípios passaram a gerenciar o processo de implantação da BNCC.

Em 2019, começaram a ocorrer as formações locais, ou seja, por municípios, com propósito de edificar seu Documento Curricular Orientador Local, com a participação colaborativa dos sistemas de ensino estadual e municipal de cada localidade. O movimento foi organizado pelas secretarias de educação estaduais e municipais em parceria com a Undime e Consed, que foram atores atuantes na fase de elaboração da base. Cabe a ressalva de que as

fundações ligadas à iniciativa privada, terceiro setor, estiveram presentes de forma ativa em todo o processo de elaboração e de implementação da BNCC.

Finalmente, em novembro de 2019, tem-se o Parecer n.º 22 do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP), que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que esmiúça o que segue na Resolução CNE/CP n.º 02, de 20 de dezembro de 2019 a BNC-Formação. A Res. CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, dispôs 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). Esses documentos legais constituem o foco das análises documentais. Porém, também se busca na Resolução n.º 02 de 1º de julho de 2015 respaldo para as análises.

Entende-se que não existe neutralidade em uma decisão de política curricular, pois essa medida afeta as mudanças estruturais e organizacionais da formação docente. A proposta é sempre a busca por uma qualidade formativa que, na conjuntura vivida, perpassa por mudanças mais complexas. As mudanças curriculares que se iniciam com a BNCC e seguem para o alinhamento na formação docente retornam a uma concepção já utilizada no contexto educacional brasileiro, que foi implantada no contexto europeu e que retomou uma visão centrada no produto a ser formado de acordo com o que o mercado necessita.

Diante dessa premissa, é preciso compreender a visão que se tem sobre o que se trata como currículo. Sacristán (2020) define o currículo como uma práxis, diferentemente de ser um objeto estático que surge de um modelo racional de pensar a educação, ou as aprendizagens necessárias às crianças e aos jovens, sendo a expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição possui. Segundo o autor: “Reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino” (Sacristán, 2020, p. 15).

Na visão de Pacheco (2003, p. 20), apesar das diversas perspectivas do currículo, trata-se de “um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, o autor trata o currículo como a efetivação da prática pedagógica, que é resultante da combinação de estruturas que são políticas, administrativas, culturais, sociais, escolares e que ele acrescenta econômicas, as quais partem de interesses concretos e de responsabilidades que são compartilhadas pelos vários segmentos das estruturas sociais. A partir da visão de Pacheco

(2003), currículo pressupõe um projeto de sentido duplo que configura intenções e práticas, em um processo sistemático e deliberado que se implementa em lugares, com fases e maneiras diferentes de ocorrer.

Neste sentido, entender o contexto atual trata-se de desvelar olhares para a formação docente dentro das perspectivas que ora se apresentam, pois, de acordo com Bauman (2007), a vida tornou-se líquida e a sociedade líquido-moderna é legitimada pelo consumo, inclusive a formação docente passou a ser objeto de aligeiramento, com a desculpa de uma formação que foque apenas no que é necessário e, aqui, o aluno seria o centro do processo, ou seja, a formação do docente deixou de ser o professor em formação, para ser o aluno que esse docente irá formar. Tem-se, assim, um mercado novo, o de consumo de diplomas e promessas de formações rápidas. A BNC-Formação Docente é um exemplo disso. Arroyo (2006) apresenta críticas às reformas curriculares para formação docente e traz reflexões importantes para o que hoje vive-se no contexto de reforma curricular. Para Arroyo (2006, p. 137):

Tudo isso, supõe-se, irá adequar-se mecanicamente, por acréscimo, às mudanças de conteúdo. Com algumas “reciclagens” e treinamentos, toda prática escolar mudará como por encanto, quando professores conhecerem e entenderem os novos conteúdos. Supõe-se que estes são a síntese da escola e que neles estão todas as virtualidades inovadoras da instituição escolar. É suficiente entendê-los para ensiná-los. Por que essa concepção tão arraigada e tão reducionista da inovação educativa? Porque, nessa concepção, a qualidade é medida pelo êxito ou pelo fracasso dos alunos em aprender os conteúdos.

O autor faz uma crítica ao chavão de proclamar que a escola passa por uma crise e que a qualidade da educação precisa melhorar, apontando que a inovação escolar fará com que os estudantes aprendam o que se predetermina para ser avaliado nos parâmetros avaliativos, diminuindo, assim, o chamado fracasso escolar. Com isso, coloca-se a questão sobre as alterações formativas a longo prazo, estarão elas resolvendo as problemáticas, ou apenas ajudarão nos resultados das avaliações? E a formação humana, como fica nessa história?

Sacristán (2020, p. 14-15) traz o currículo e suas várias possibilidades,

[...] o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à sua reconstrução social.

O currículo pode ser organizado a partir de várias frentes, mas nunca pela neutralidade de propósitos, no caso, ele é sempre direcionado a objetivos que podem, inclusive delimitar certas abordagens e respectivos conhecimentos que são tidos como necessários para determinada formação, ou tipo de formação. Posto isso, Sacristán (2020, p. 18) expressa que:

Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.

Consequentemente, o currículo funciona como ponte entre a sociedade e a escola, devendo o contexto real fazer parte dele. Trata-se, pois, de configuração formal, materialização de um projeto que possui um formato, conteúdos, orientações e maneiras como trabalhá-los. Dessarte, não há como separá-lo de um campo prático, por isso, configura-se em práxis. Sacristán (2020, p. 15) complementa “que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado”, por se tratar de algo determinado. Por ser visualizado como uma proposição simples.

Pensar em currículo é pensar na sua complexidade, ou seja, para além do que ele indica ou traz como orientações. Antes disso, é refletir sobre as suas condições dentro da ação educativa no contexto das instituições escolares, assim, refletindo e realizando a crítica sobre o que se constitui como conhecimento curricular. O currículo efetiva-se por meio de seus conteúdos e de ações que se criam a partir deles. De acordo com o que Sacristán (2020, p. 16) aponta, “isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas”. Dessa maneira, o conteúdo é práxis, pois jamais se separa ou dualiza a teoria e a prática, primando uma ou outra.

O currículo é trabalhado pelo docente no dia a dia da sala de aula, sendo importante para o processo de ensino e aprendizagem, assim sendo, é relevante que o professor tenha compreensão do currículo a ser trabalhado e materializado no contexto da vida escolar e/ou acadêmica do estudante. Por vezes, ocorre a partir do que se tem de ensinar para que determinadas aprendizagens aconteçam. Com isso, geralmente, não é o docente que escolhe o currículo que trabalhará, mas é ele que possibilitará, por meio de estratégias e planejamento, que os conhecimentos instituídos e consolidados social e culturalmente sejam assimilados pelos

estudantes. Seu trabalho pode ir desde uma mera intervenção pedagógica até metodologias que exijam mais ênfase do docente durante todo processo.

O que se pode analisar é que o currículo em ação, segundo Sacristán (2020, p. 16): “É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica”. É por meio desse movimento, que ocorre no processo de ensino, que compreendemos ao que se propõe o docente, ou a qual concepção pedagógica este se filia para materialização do currículo. “A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na prática” (Sacristán, 2020, p. 17). Sendo assim, o currículo realizado produz seus efeitos nas mais diversas e complexas áreas da formação do ser humano. As esferas afetivas, cognitivas, sociais, culturais, morais e éticas interagem nessa ciranda do aprender. Neste aspecto, Sacristán (2020, p. 17) afirma que: “As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.”.

Nessa perspectiva, trata-se o currículo como possibilidade de poder para vários tipos de formações, de validações, de ideologias, de pensamentos e ações, que direcionam a sociedade e a própria cultura. As escolhas curriculares, nessa hipótese, nunca são neutras, seguem uma proposta e delineiam seu propósito a partir de uma matriz teórica, ou de determinado pensamento. A questão de controlar o saber e direcionar o que se deve saber configura o saber como um ato de função social que pode ser estratificado, conforme Sacristán (2020, p. 17):

[...] em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo, a política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores. A política curricular estabelece ou condiciona a incidência de cada um dos subsistemas que intervêm num determinado momento histórico.

O currículo conhecido como prescritivo torna-se mais evidente na Educação Básica, ou no ensino obrigatório. Ele até então não tinha adentrado com tanta veemência no Ensino Superior, talvez porque a Educação Básica tenha uma forte regulação política e administrativa. O fato que se debate aqui neste trabalho é a questão do alinhamento entre a formação na Educação Básica e nas licenciaturas, ou seja, na Formação para Docência. Com isso, as decisões

tomadas e as reformas curriculares realizadas apressadamente deixam uma nuvem de questionamentos no ar e ao mesmo tempo deixam clara a intenção política da reforma proposta.

O *marketing* da mudança, da inovação e da qualidade vem grudado à proposta de reforma, o que também é preocupante, pois se as problemáticas da educação estivessem atreladas somente ao currículo, mudanças nesse aspecto resolveriam, mas a questão possui uma complexidade maior e para além desse fator. Exigir que as instituições de ensino alterem novamente suas propostas para que atendam a BNCC nos cursos de formação docente é retornar a formar docentes que são aplicadores de atividades, mas, a partir de então, com uma cobrança de que devem fazer com que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que serão auferidas. Assim sendo, se pode verificar se os docentes estão ou não preparados para seguir a prescrição de ensinar o que deve ser ensinado. A autonomia docente volta a ser cerceada, pois sua liberdade limita-se a escolher dentre as determinações prescritas qual dará conta primeiro. Ademais, há uma grande quantidade de objetos de conhecimento para dar conta, o que deixa pouco espaço para intervenções que fujam do que foi prescrito. Assim, a formação voltada para as humanidades, para sensibilidade, não possui espaço e não se efetivará, bem como a escola passa a ser um lugar de produção, que foca no rendimento, em que o ócio produtivo, criativo e inspirador é banido em prol de eficiência e eficácia e de resultados no menor tempo possível.

A educação perpassa por processos sociais, culturais e ambientais, por isso, o currículo é constituído por múltiplos fatores que estão para além da sala de aula e da prática pedagógica de ensino. São questões de cunho político, administrativo, financeiro, de recursos, de ambiente, de relações, de cultura, de crenças, de construções, que não podem ser esquecidas. Nesse alinhamento, a visão de mundo e a identidade profissional que são construídas pelo docente estão além de sua formação técnica e perpassam pelos elementos que constituem sua formação humana e para as humanidades.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 TECENDO UMA REDE CONCEITUAL PARA COMPREENDER O OBJETO DE ESTUDO

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que orientou as interlocuções entre a base teórica e os documentos legais que foram analisados ao longo da construção desta pesquisa. Trata-se da construção de uma rede conceitual para compreender melhor o objeto de estudo. Como a discussão está ancorada em concepções epistemológicas de políticas educacionais de currículo e de formação docente, discute-se, por meio de um levantamento bibliográfico, sobre as temáticas e categorias de análise que se propôs realizar. Com isso, traz-se a explanação sobre: A concepção instrumental de formação, por meio de um resgate de sua história e interferências no contexto educacional; sobre a Pedagogia das Competências, sua origem europeia e motivos de sua implementação no país, sobre o Neoliberalismo e o Neoliberalismo na Educação, sua origem, subterfúgios e necessidades de invasão no contexto educacional, sobre a BNC-Formação Docente. Busca-se, por meio de revisão de literatura, elencar o que a academia vem pesquisando e debatendo sobre esse documento curricular, orientador da formação nas licenciaturas. Por fim, adentra-se na concepção crítico-humanizadora e apresenta-se suas perspectivas para e na formação docente.

3.1.1 A concepção instrumental de formação

Faz-se necessário compreender a origem da concepção instrumental de formação no Brasil. Para tanto, Saviani (2013a) apresenta esses aspectos na configuração da concepção produtivista e data esse período entre os anos de 1969 até 2001. O regime político vivido no país, que teve um foco no internacionalismo autoritário (em sua vertente militarista) a partir de 1964, sendo que, passado o período militar, iniciou-se a redemocratização no país, mas houve a ascensão do modelo econômico liberal e da internacionalização econômica, ou pode-se dizer um internacionalismo liberal. É importante destacar que antes desse período, o Brasil viveu uma política favorável à implantação de empresas estrangeiras e que Juscelino Kubischek (1956-1961) ao mesmo tempo que difundia a ideia de nacionalismo desenvolvimentista também incentivava um capitalismo de mercado associado dependente (Saviani, 2013 a).

À medida que se compreende como os enredos políticos ocorrem no país, entende-se a emergência com que a concepção produtivista de educação expandiu-se. Nessa concepção de

educação, tem-se a fusão entre as ideias relacionadas a uma organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) com um enfoque sistêmico e o controle das ações dos envolvidos (behaviorismo), tendo, assim, uma Pedagogia Tecnicista, a qual teve um nome importante, Valnir Chagas. Este, por sua vez, realizou reformas no ensino, via alteração legal, possibilitando a incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas.

Uma das reformas de Valnir Chagas direcionou-se para o Ensino Superior e chamou-se ‘Reestruturação das universidades brasileiras’, via Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, complementado por outro Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967, que culminou na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. É importante ressaltar que Valdir Chagas esteve à frente de todas as etapas para que realmente tudo saísse de acordo. Inclusive, ele foi o relator no Conselho Federal de Educação da sua própria proposta, bem como fez parte do Grupo de Trabalho sobre a reforma, atuando em todas as frentes, desde a proposta inicial até aprovação da lei. Embora tivesse enfrentado resistências dos estudantes e professores universitários que reivindicavam outras pautas para o ensino superior, de acordo com Saviani (2013a, p. 374), “a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”. O fato é que as demandas dos dois grupos foram, de certa forma, atendidas em primeiro momento, mas logo após ocorreu o veto do presidente e, pelo Decreto-Lei nº 464 de 1969, as reformas foram ajustadas de acordo com o que se desejava no regime.

Ademais, outro fato importante a ser destacado é que o Ato Institucional nº 5 impôs o que o regime desejava sem rebuços. O crescimento econômico, com slogan de ‘milagre brasileiro’ e Brasil grande potência, além da vitória na Copa do Mundo no México, deu-se a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reformando o chamado (à época) de ensino primário e médio. Cabe lembrar que ela não foi outra LDB⁸, ela fez alterações nos pontos que eram de interesse a serem modificados. Valnir Chagas foi um dos nomes mais importantes para as reformas educacionais à época do regime militar. Como membro do Conselho Federal de Educação entre 1962 e 1976, ele elaborou praticamente todos os pareceres importantes para os cursos de pedagogia, das licenciaturas e da formação de professores, trazendo as ideologias do

⁸ No Brasil, tivemos duas LDBs, a primeira de 1961 e a segunda de 1996, a qual já sofreu várias alterações em seus artigos. Porém, é preciso ter ciência de que foram duas leis até o presente momento.

regime para o sistema educacional. Valnir possuía, segundo Saviani (2013a, p. 379), “linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964. E não é exatamente esse o significado da ideologia?” Ele utilizou nuances da Escola Nova e foi trazendo sutilmente as perspectivas de uma Pedagogia Tecnicista e Produtivista que segue a linha da concepção instrumental de formação.

O enfoque sistêmico trazido juntamente com termos chaves como eficiência, racionalidade e produtividade, atrelado ao “máximo de resultado com mínimo dispêndio” e “não duplicidade de meios para o mesmo fim” (Saviani, 2013 a, p. 380) tornaram-se as bases para organização curricular, a qual seguiu princípios como flexibilidade, continuidade-terminalidade. Apesar disso, considera a educação como um investimento na vinculação do sistema de entradas e saídas, ou seja, *inputs e outputs*, com resultados desejados, sendo a qualidade um dos termos mais usados, além da utilização racional dos recursos, para que se tenha qualidade pelo menor custo. Com isso, tem-se um sistema objetivo e operacional, no qual deve-se adaptar ao que o sistema deseja. Nessa perspectiva, as interferências subjetivas que possam atrapalhar a eficiência não são consideradas necessárias e prima-se pela aplicabilidade e utilidade.

A partir dessa visão, encontra-se a síntese das pedagogias no Brasil, apresentada por Saviani (2013a, p. 383): “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.” Eis a forte presença do caráter utilitarista, da burocratização, do monitoramento de resultados, como se realmente o processo produtivo pudesse fazer-se presente na educação e formação de pessoas. Mas, segundo a concepção comportamentalista, tudo pode ser moldado e adaptado de acordo com os estímulos e as respostas.

O processo de ensino na concepção instrumental de formação enseja que os professores executem, de acordo com o planejado, com o cronograma que é coordenado por especialistas habilitados para tal fim. Assim, a organização do processo de ensino resume-se em garantir que tudo seja cumprido conforme o estabelecido, deixando sempre de lado os aspectos das relações humanas que são fatores importantes durante os processos de aprendizagem. À vista disso, a educação é um subsistema que garante o funcionamento do equilíbrio social. As ideias neopositivistas, as quais emergem com a inserção da Pedagogia das Competências, trazem os mesmos princípios de base teórica, mas de forma mais aperfeiçoada, diga-se de passagem, mais

rebuscada. Ainda assim, cultiva as mesmas ideias-chaves e termos relevantes, em sendo a questão da qualidade.

A mudança do foco na questão do protagonismo e autonomia são termos envernizados para a culpabilização e para inserção da meritocracia. Além de tornar ainda mais bela falaciosa discursiva para justificar as reformas curriculares no país. Muito embora o Brasil tenha sofrido várias influências de outras concepções pedagógicas e, no presente, de propostas para a mudança do currículo da Educação Básica traz novamente alterações que são verticalmente pensadas para serem aplicadas nos sistemas de ensino, buscando com a padronização e a construção de competências a solução para as problemáticas que estão além dos resultados das avaliações externas da escola.

Ao colocar a criança ou o jovem no centro do processo de ensino, cria-se um *slogan* que o docente deve promover a aquisição de competências⁹ entre os estudantes e que, assim, a qualidade da educação será efetivada. Para tal, os docentes devem saber fazer, saber dar aula de acordo com o que prescreve a BNCC, para isso, eles precisam ser competentes e dominar algumas competências que os cursos de formação devem desenvolver. Veja-se como o discurso à primeira leitura parece ter toda razão, ora, pois, tem professores que não dominam o conteúdo, não utilizam estratégias metodológicas que garantam a aprendizagem. Mas é pertinente perceber que a subjetividade do processo de ensino e aprendizagem encontra-se além do saber fazer algo, para além de demonstrar que é competente ou incompetente. É um processo que perpassa a formação da subjetividade e a construção humana. É processo, pois se está sempre em construção e reconstrução. Com isso, o conhecimento aglutina-se, não se sobrepõe, ou justapõe-se. Não se questiona a importância da autonomia do estudante e do seu protagonismo, mas uma autonomia que seja crítica e que integre os sujeitos não pela cooperação em objetivos temporários comuns, nos quais a competição é o carro-chefe, mas na construção social.

Para De Rossi (2005, p. 9), a modernização educativa significa “o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos e ajustar as políticas educacionais ‘às pressões econômicas das agências (inter)nacionais’”. Neste sentido, o retorno da concepção instrumental de formação talvez represente, na verdade, que ela nunca saiu do nosso contexto. No presente, desvela-se novamente dentro de outra roupagem, a qual traz outros termos de convencimento social, mas ainda utilizando as mesmas palavras-chaves como a eficiência e a eficácia que buscam garantir

⁹ Competências que são prescritas nos documentos curriculares oficiais como a BNCC, que apresenta um leque de 10 competências gerais e mais as competências específicas de cada área do conhecimento e componente curricular.

a qualidade da/na/para a educação. Segundo o Banco Mundial, na sua proposta de Aprendizagem para Todos (2011, p. 05):

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes do sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado.

Esse alinhamento torna-se parte de toda a gestão de controle sobre os sistemas educacionais, bem como a responsabilização direcionada aos próprios sujeitos envolvidos no processo. A formação docente na concepção instrumental é um dos passos importantes que também deve coadunar-se na mesma linha de controle. Assim, Evangelista e Seki (2017, p. 13) trazem que, na “formação continuada e em serviço, orientada pelas demandas práticas de sala de aula, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências: o bom professor é tarefeiro e tecnicista”. Com isso, reencontra-se as bases das pedagogias instrumentais que se reconfiguram com a Pedagogia das Competências, revestindo-se com ares de novidade.

As estruturas mentais organizam-se na ação, ou seja, são as competências que se deve desenvolver, assim sendo, são adequadas estruturas mentais que devem orientar as ações dos sujeitos envolvidos em determinados contextos. Ser competente é ter o domínio de algo que pode ser demonstrado de maneira prática, mas que ao mesmo tempo não permite aprofundamentos conceituais ou relacionais mais profundos ou críticos. Com isso, tem-se um sujeito que se adaptará às mudanças ou ditames do momento, estando, de certa forma, imerso e a parte dos enredos que são tecidos com ele. Carvalho e Martins (2013, p. 02) trazem ao debate o artigo ‘Competência ou neotecnicismo?’, no qual se lê que: “O discurso da modernização das práticas educativas não é um componente ideológico recente, principalmente no que tange às políticas educacionais dos países subdesenvolvidos da América Latina”. Os autores tratam da retomada de uma proposta que já esteve presente no contexto educacional e percebe-se ainda no pensamento subjetivo de muitas pessoas. Afinal, a discursiva de que a formação docente melhora em qualidade é um tanto convincente.

Nesse viés, o trabalho pedagógico docente enunciado pelo pragmatismo¹⁰ necessita ser realizado pelo professor, dentro da perspectiva que torna indispensável centrar no sujeito e não nas experiências sócio-históricas, as quais advêm das relações humanas e sociais que se constituem ao longo das situações e necessidades da própria existência. Com isso, tem-se, na história, na filosofia, na arte, na literatura, áreas de conhecimento poderosas para desenvolver o pensamento crítico, mas, na perspectiva neoliberal, não se enseja tal desenvolvimento. E, sem esses aspectos formativos atrelados à história e ao conhecimento objetivo, pressupõe que sobra aos indivíduos a adaptabilidade, a flexibilidade do mundo e do meio social em que se encontram imersos, em uma tarefa perene de sempre aprender a aprender, de mudar, de adequar-se ao sistema capitalista e suas desigualdades, sem pestanejar e refletir sobre, mas seguir, pois, não há outra forma.

O docente ao ser preparado para formar seus estudantes a partir dos objetos de conhecimentos, os quais seus alunos devem desenvolver e aprender, acostumar-se-á a seguir a lista de competências, pois elas serão cobradas e auferidas por meio das avaliações em larga escala, sendo assim deverá seguir o que é prescrito. Destarte, que o contexto e as relações pessoais, inter e intra pessoais que devem existir são deixadas de lado, em detrimento a essas questões que se reportam diretamente a um ensino funcional. Porém, a responsabilização do docente sobre os resultados finais de avaliações externas desconsidera todo o contexto de falta de recursos financeiros e humanos que vem assolando a educação pública no país. Tornar o docente um desenvolvedor de competências e habilidades é bem mais complexo e, por esse motivo, a BNC-Formação tem a pretensão de que, adaptando o currículo formativo, consiga fazer com que o professor realize um milagre, o qual perpassa por fatores para além de responder corretamente as questões de avaliações, ou de preparar as crianças e jovens para o “mercado de trabalho”, essa responsabilização do docente atrela-o a responsabilidade por um problema que perpassa uma mudança curricular e de ensinagem.

Para Toniato, Fávero e Silva (2022, p. 138): “A constatação de que a maioria das pessoas escolarizadas não eram capazes de utilizar os conhecimentos aprendidos em situações reais, motivou a busca por maneiras de modificar a aprendizagem”. Além disso: “A incorporação do discurso das competências na educação estava justificada pela necessidade de funcionalidade da aprendizagem” (Toniato, Fávero e Silva, 2022, p. 138). Os professores como desenvolvedores de competências restringem a sua prática à atuação que apresente resultados.

¹⁰ Aqui entendido na visão de Saviani (2013), que aponta a primazia pela prática em detrimento a outros aspectos subjetivos, de certa forma, uma supervalorização de tudo que é prático e executável.

Assim, ficam em segundo plano as mediações sociais que geram o pensar criticamente sobre a compreensão da sua realidade, não questionando, muitas vezes, o porquê das situações e das políticas públicas que são impostas sem muita abertura, discussão e debate, pois não lhe é dado tempo para planejar diferente, mas lhe é fornecido material construído por um especialista na área. O tempo de e para reflexão é podado em prol de algo que é muito mais importante, isto é, desenvolver o aluno para os objetivos do sistema, que sugere uma garantia de empregabilidade que não é verdadeira.

Uma formação docente mais ampla possibilita recursos que vão além da formação prática, perpassando pela formação humana para que possam colaborar na transformação do contexto educacional que engloba a escola, a educação e a sociedade. Neste sentido, captar situações reais práticas que estão ocorrendo no contexto da educação não assegura o conhecimento verídico, que exige um arcabouço que propicie a inteligibilidade sobre o objeto conhecido de maneira que se possa explicá-lo e, somente assim, como essa compreensão, produz-se conhecimento. Por efeito de tal afirmativa que a pequenez, ou o arrefecimento, o enxugamento curricular da docência não pode configurar aspectos de melhoria na qualidade da educação. Aliás, o discurso de transformação é utilizado para justificar as mudanças e a classe dominante “procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia” (Saviani, 2013b, p. 46).

3.1.2 A Pedagogia das Competências

Para compreender sobre a Pedagogia das Competências são necessárias algumas análises com relação ao termo propriamente dito, sendo assim, apresenta-se o termo competência no seu sentido semântico a partir do dicionário Aurélio, segundo Ferreira (2010, p. 512) como: “Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”. Localizada logo abaixo, no dicionário, encontra-se a palavra competente, seguida pela palavra competição, competidor, competir e competitividade.

Tem-se, também, segundo o dicionário de Espanhol Português de Almoyna¹¹ (1998, p. 293), que competência trata-se de um substantivo feminino que se refere à: “disputa ou

¹¹ Justifica-se o uso do dicionário de Espanhol Português de Almoyna, visto que esse estudo traz, como uma de suas bases, a investigação da inserção da Pedagogia das Competências na União Europeia, especialmente as análises realizadas por José Gimeno Sacristán (2011), em sua obra *Educar por Competências: o que há de novo?*

contenda entre duas pessoas sobre alguma coisa; rivalidade, oposição; incumbência, aptidão; idoneidade” (p. 599), sendo a habilidade tratada como: habilidade, inteligência, capacidade, destreza, astúcia, sagacidade. Habilidade (p. 1024) é definida como: Qualidade de hábil, que tem aptidão para alguma coisa, que no final vai se sair bem em alguma coisa.

De acordo com Tonieto, Fávero e Silva (2022), o termo competência surge do contexto empresarial e tornou-se um termo difundido para além desse campo, fazendo parte dos discursos cotidianos, empresariais e educacionais. Mas é importante destacar que, em nenhum dicionário, esse termo reporta-se ao direcionamento de comportamentos humanos. Segundo Tonieto, Fávero e Silva (2022, p. 147),

[...] não há menção nos significados apresentados pelos dicionários a respeito da vinculação com comportamento adequado, porém a sua aparição para a definição de competência, está expressa e revela uma expectativa a respeito do modo de agir do sujeito competente num determinado contexto.

Esse modo de agir acaba por interferir nos métodos e estratégias metodológicas de ensino, pois se tem de fazer com que os sujeitos a serem formados sejam competentes, consigam mostrar suas habilidades de alguma maneira que possa ser aferida, seja no contexto formativo, seja no contexto de seu trabalho. Com isso, deseja-se a materialização da competência em ações visíveis e práticas.

Martínez Rodríguez (2011), por sua vez, apresenta uma crítica à incorporação de competências básicas nos currículos da Espanha. O autor ressalta que essa ação serviu para aproximar o sistema educacional espanhol às exigências internacionais, com a intenção de melhorar a qualidade e a equidade educacional do sistema. No caso do Brasil, a incorporação das competências aparece de forma intensa com a reforma curricular que, iniciada primeiro em 2002, interrompida e retomada em 2016, consolidou-se em 2019 com a BNC-Formação destinada aos professores.

Martínez Rodríguez (2011, p. 116) ressalta que “competência nasceu e foi divulgado junto com outros conceitos diferentes: habilidade, destreza, capacidade, aptidão, padrão, objetivo, indicador, todos eles cresceram sob o amparo da necessidade de precisar as atuações práticas para avaliar os rendimentos”. O autor complementa referindo que: “a origem das competências para cumprir uma função avaliativa se relaciona com a exigência psicológica condutivista de identificá-la como ‘comportamento observável’”. Isso pode ser explicado

Sendo assim, é a partir do contexto espanhol que se analisa o que ocorreu no Brasil com a proposta da Pedagogia das Competências.

quando se deseja um ensino voltado para a funcionalidade, mas se torna complexo quando se deseja um processo formativo com fins crítico-humanizadores, especialmente no contexto da Educação Básica, ou até mesmo da formação de professores.

De acordo com as ciências cognitivas, o termo competência surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais. Ramos (2011, p. 40) elucida o que os pesquisadores como: Cabillaud et al (1997) pensam sobre a inserção do imperativo da mobilização de competências, o que faria desta um modelo de qualificação mais adaptável ao sistema sociotécnico requerido pelo mercado econômico do século XXI. Cabillaud et al (1997) trazem o que Ferretti (1997) pensa sobre o termo, o qual representa a atualização do termo qualificação, porém voltado ao sentido do que o mercado deseja. Com isso, tem-se, na visão de Frigotto (1995), uma forma de rejuvenescimento da teoria do capital humano, que retorna com a vestimenta da qualidade. Para Ramos (2011), trata-se de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista. A autora traz o entendimento de um deslocamento conceitual, em que se toma, como conceito central da relação trabalho e educação, o conceito de qualificação, conceito polissêmico, em construção e disputa. Ao ser deslocado para noção de competência, o conceito de qualificação perde suas propriedades, as quais, historicamente, configuraram as relações sociais de trabalho e educativas. Por sua vez, a noção de competência a ser desenvolvida é insuficiente, visto que se ancora em questões voltadas ao funcionalismo. Muito embora as raízes da qualificação tenham sua origem correlata com o modelo taylorista-fordista de produção, que também possuíam padrões de formação quanto ao emprego, carreira e remuneração, os debates acerca do termo recebem novas conotações ao longo dos tempos e a partir de movimentos históricos e sociais. Sendo assim, a qualificação é compreendida, cada vez mais, como uma construção dinâmica da sociedade, que necessita estar atrelada às três dimensões: social, conceitual e experimental, e nunca isolada em uma delas. Depende, assim, de condições objetivas e subjetivas dos sujeitos que fazem parte do processo.

De acordo com Ramos (2011, p. 54):

A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social. O grau de complexidade em que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potenciação dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade. É por esse motivo que a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais.

Com isso, as competências individuais sozinhas não constituem objetos a serem analisados sem o contexto e a complexidade das relações sociais, da formação humana. É

importante trazer a reflexão realizada por Sacristán (2011, p. 8): “causa certa perplexidade a facilidade com que se põem em circulação linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconheceríamos de outra forma”. Em outras palavras, o termo competência não é algo novo, contudo, surge com outra roupagem forjada por determinados interesses. E, como corrobora Sacristán (2011, p. 8), “a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma ou de outra, adotamos um ponto de vista”, é por meio da linguagem que se destacam determinados problemas e tomam determinadas atitudes, posicionamentos em determinadas situações e contextos.

O termo competência ganhou um novo significado a partir do entendimento do mercado, dos aspectos psicológicos no sentido de que está a serviço do mercado, que se torna o eixo de todos os processos. A partir de 1980, configuraram-se novas especificidades ao mundo produtivo, dentre elas, a questão da flexibilização da produção e a reorganização das ocupações a partir das ideias de multifuncionalidades e a polivalência que devem ser características dos trabalhadores, os quais devem saber fazer e fazer de maneira rápida e prática (Ramos, 2011). Tudo isso atrelado à flexibilização das regras de acesso e permanência no mercado de trabalho, constituindo o novo conceito de competência, no qual o sujeito deve ser empreendedor de si mesmo. Entraram, então, no campo formativo, as questões de que a capacidade potencial do trabalhador no sentido de poder fazer sobrepõe-se a uma formação real voltada para a sua subjetividade, pensamento crítico mais amplo, pois deve formar-se voltado às necessidades do mercado de trabalho. Nessa perspectiva formativa, deixa-se de lado, segundo Ramos (2011, p. 39), a:

[...] qualificação humana como processo através do qual as subjetividades individuais e coletivas se enriquecem, apropriando-se das forças sociais existentes e dos conflitos, estimuladas pela busca de superação de desigualdades exigidas pelas necessidades históricas de desenvolvimento humano.

Ramos (2011) traz a qualificação como relação social, atentando para outro viés do termo, o qual ela apresenta em propósitos.

Quadro 1: Propósitos para o debate sobre uma qualificação como relação social

Propósito 1	Reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
-------------	--

Propósito 2	Institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
Propósito 3	Formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul).

Fonte: Organizado pela autora a partir de Ramos (2011, p. 39).

Ramos (2011) traz a qualificação a partir das relações sociais e não voltada para uma formação por aquisição de competências. A autora também propõe e considera o contexto no qual os sujeitos estão presentes e envolvidos, outro fator humano que difere dos princípios funcionalistas e pragmáticos.

Nesse contexto, é fato que o termo competência vem adquirindo várias definições e adentrando o vocabulário da educação ao longo dos anos. Por isso, é preciso identificar ao que ele vem sendo atrelado e sobre quais propósitos, visto que, linguisticamente, os atos de fala podem dar nuances diversas aos termos utilizados. Ademais, nunca foi tão necessária a reflexão sobre as seguintes questões: A que tipo de educação leva a forma de educar por competência? Formar uma sociedade de indivíduos competentes, eficientes e eficazes, para quê? Para quem? A qual propósito servirá? Será a Educação por Competências a solução definitiva para empregabilidade dos jovens, a solução do fracasso escolar ou da maneira de ensinar dos professores da educação básica e do ensino superior? Acredita-se que as respostas às questões suscitadas são bem mais complexas e que esta tese não dará conta de respondê-las, entretanto, certamente, suscitará reflexões importantes para o debate acadêmico nas Universidades que formam docentes da educação básica. Cabe destacar que, conforme Tonieto, Fávero e Silva (2022, p. 135):

O discurso a respeito das competências na educação ainda é ambíguo e gera muitas controvérsias a respeito de suas possibilidades formativas, no entanto, chama atenção o discurso salvacionista, quase mágico, que ronda a adoção do conceito e produz um efeito sedutor de que finalmente haverá um caminho pavimentado para solucionar os crônicos problemas da educação.

Os discursos que atrelam a qualidade da educação à mudança curricular para uma Pedagogia das Competências são lançados por vários canais e mídias. Destarte, é importante verificar de forma crítica para visualizar não apenas o que é visível, mas considerar as entrelinhas, procurando manter uma atitude de vigília com relação ao que está acontecendo com

as políticas educacionais, especificamente com relação ao currículo e às práticas educacionais que vêm sendo atreladas nas teias de uma gestão e controle curricular.

A proposta de padronização curricular surge com medida de convergência entre sistemas educacionais, o que se torna complexo em meio a tanta desigualdade social e cultural e, ao mesmo tempo, em um país tão diverso culturalmente. Sacristán (2011, p. 9) faz refletir sobre essa questão: “O movimento das competências é um chamado para que observemos os rendimentos do ensino e os apliquemos. De que forma? São os professores que estão por trás da hipotética falta de qualidade rumo à qualidade”. A mudança curricular para uma base comum auxilia o processo das avaliações externas dos sistemas de ensino, o que interessa às instituições internacionais que avaliam os países por exames em larga escala, cujo foco principal encontra-se no desenvolvimento econômico. Isso, de certa forma, culpabiliza não o sistema pelos resultados, mas os docentes e a sua formação.

É importante ressaltar que Sacristán (2011) analisa as competências que se incorporam aos discursos e à prática como uma espécie de discurso de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, que serve para controlar a eficiência e a eficácia que fazem com que a economia não alcance os objetivos esperados, que, por isso, a escola é considerada ineficiente para dar conta do que o mercado deseja (Sacristán, 2011, p. 14-15). O autor já anunciava, em 2011, que se pretende: “que as competências atuem como guias para elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas educacionais; que sirvam de instrumento para a comparação dos sistemas educacionais, se constituindo em uma visão geral de educação” (Sacristán, 2011, p. 14-15). O que, de fato, passou a efetivar-se a partir da reforma curricular no Brasil, com a homologação da BNCC e, mais recentemente, fecha seu círculo com muita argúcia com a formação de professores, por meio da BNC-Formação.

Sacristán (2011, p. 15-64) em sua obra: ‘Educar por competências: o que há de novo?’ Trata das dez teses sobre a aparente utilidade das competências na educação, as quais são: 1) A linguagem não é inocente; 2) Tudo que sabemos tem uma origem; 3) Da avaliação de resultados tangíveis de um processo, não pode-se determinar o caminho para produção em educação; 4) O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre as competências tem sua história particular; 5) Competência não é mais um conceito preciso, o que dificulta para início de conversa - a comunicação; 6) Se não há consenso sobre o que são as competências, é impossível que haja sobre quantas e quais são; 7) Atualmente, precisa-se da competência geradora das próprias competências; 8) A utilidade de uma proposta não se garante por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais ou internacionais; 9) Às vezes, criam-se

problemas técnicos artificiais que ocultam os reais; 10) As fontes do bom saber e do bom fazer não secaram e não deve-se renegá-las, escolhendo outras verdades em que acreditar. Por ser de extrema importância para as análises deste estudo, vislumbrar-se-á de forma sucinta algumas das teses abordadas por Sacristán (2011).

Para reflexões e entrecruzamentos entre a Pedagogia das Competências e a visão crítico-humanizadora de formação. Toma-se, em especial, as três primeiras teses de Sacristán (2011) a começar pela tese I. Certamente, a linguagem não é inocente e traz consigo concepções epistemológicas de conhecimentos, de cultura, de história e de ideias. A educação democrática respeita os diferentes discursos, mas valoriza princípios primordiais, como a dignidade humana da sociedade, de forma justa. Assim, o termo competência assume várias conotações que dependem de outros fatores como, por exemplo, as ideias propostas por quem está à frente da construção das políticas curriculares, que, com as justificativas de qualidade da educação, a qual tem foco em problemáticas sociais mais complexas trazem, por meio da reformulação curricular, a solução para tudo, o que, de fato, não resolve a questão.

Com relação à tese II, compreender a origem do termo ‘competência’ trazido nos documentos curriculares atuais, é fundamental para entender quais são os vieses epistemológicos que se encontram presentes neles. Do controle, da competitividade, da liberdade regrada subjetivamente dos tidos não apenas como seres humanos, mas por sempre consumidores. A fixação de um currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação ao que o mercado econômico deseja são aspectos da ideologia neoliberal que se configura na Pedagogia da Competências. Considera-se impressionante a força do pensamento que ainda configura as esferas educacionais de que a melhoria da avaliação externa leva por consequência a melhoria do ensino e da aprendizagem, o que ocorre ao observar-se os relatórios das avaliações em larga escala, como se a educação girasse ao redor desse eixo.

A neutralização de órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a ascensão dos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE¹² são também questões a serem refletidas e ponderadas. Conforme Sacristán (2011) pontuou muito bem, é preciso conhecer a origem dos termos e a que propósitos servem. A proposta de transformar o termo competência em instrumentos normativos, em conteúdos propriamente ditos serve aos propósitos de convergir

¹² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE <https://www.gov.br/produktividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/ocde#:~:text=%EF%BB%BFMembros%20da%20OCDE,Pol%C3%B4nia%2C%20Portugal%20e%20Reino%20Unido.>

toda estrutura curricular a algo aferível nas avaliações externas e a proposta do relatório Definições e Seleção de Competências-Chave - DeSeCo¹³, o que vem ao encontro do que hoje vive-se nas reformulações curriculares por meio da Pedagogia das Competências.

Ademais, conforme a tese III, Sacristán (2011) faz o anúncio e a denúncia sobre as verdadeiras pretensões da implantação da Pedagogia das Competências e como o termo foi sendo incorporado nos discursos para garantia da qualidade na educação, de forma que tornou até a compreensão da complexa qualidade da educação algo atrelado aos resultados da melhoria de diagnósticos dos indicadores construídos, por interesses básicos e específicos ao saber fazer. O autor também apresenta a complexa e contínua relação do processo de ensino e aprendizagem, dentro do que se percebe a Teoria Cognitivista ao trazer sobre os estados em processo de construção, rebatendo o que seria o aprender pelo desenvolvimento de competências, que, de alguma forma, tem de ser aferível. É importante observar as influências das ideologias do mercado que são contrárias a uma formação crítico-humanizadora, pois contribuem para uma formação amparada em eficiência e eficácia dos indivíduos, que passam a competir consigo mesmos e vivem em prol *dos desejos do mercado*.

A Pedagogia das Competências vem adentrando as propostas curriculares de todos os países que possuem acordos com a OCDE, muito embora o Brasil não seja membro, ele possui acordos, sendo que as relações começaram a ser estreitadas em 1999. Em 2007, foi instituído um acordo de cooperação. Com isso, avaliações e pesquisas nos diversos âmbitos são realizadas no Brasil. Conforme Sacristán (2011) aponta em suas teses sobre as competências, os movimentos na União Europeia foram intensos para a implantação curricular organizada a partir de competências. Muito embora a realidade do Brasil seja totalmente diversa, também se começou um movimento para as aprendizagens por competências na década de noventa com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a inserção do termo no vocabulário da educação de forma paulatina.

Gómez (2011, p. 64) indica que: “O termo competência tem para mim a imagem de uma serpente sinuosa que acompanhou minha vida acadêmica desde meus primeiros contatos com o território da pedagogia como estudante no final de 1960 até os dias atuais”. O autor apresenta que a tentativa da inserção do termo competência é de longa data e aponta que a serpente ficou adormecida por um longo e calmo inverno, despertando no século XXI a partir das propostas da OCDE, apesar de possuir o mesmo termo, seu significado parece bem diferente.

¹³ Definições e Seleção de Competências-Chave (DeSeCo).

Segundo Gómez (2011, p. 64):

[...] é certo que na Espanha estivemos à margem de um debate que se desenvolveu desde 1996, pelo menos nos países da OCDE, por força de um governo conservador, no poder durante todos esses anos até 2004, cujas propostas pedagógicas, simplistas e primitivas iam de encontro com as renovadoras propostas dos documentos da OCDE.

O autor traz elementos para corroborar todo processo que muito embora antigo e adormecido, segundo analogia da serpente, retorna como a salvação das problemáticas educacionais, por meio das alterações curriculares e de reinvenções com apoio do setor privado para direcionar os rumos que a educação terá nos países que possuem acordos com a OCDE.

Gómez (2011) indica ainda um documento seminal para culminância em competências-chaves, que é conhecido como DeSeCo. Sua primeira versão data do ano 2000, mas sua última versão acabou por difundir-se em 2003. Esse documento anota que: “todos os países da OCDE devem definir as finalidades principais dos sistemas educacionais em termos de competências fundamentais ou chave: *Key competencies*” (Gómez, 2011, p. 83).

O autor confirma que não há inocência no surgimento do termo competência, trazendo uma interpretação condutivista das competências como habilidades, que possui um contexto de: a) a necessidade de fragmentar os comportamentos e as condutas complexas em tarefas ou atividades discretas, micro-competências que podem ser aprendidas, treinadas e reproduzidas de maneira simples e quantas vezes forem necessárias; b) a concepção mecanicista e linear das relações entre micro-competências; c) crença na possibilidade de somar e justapor as micro-condutas ou competências para a formação de comportamentos mais complexos (Gómez, 2011). Com isso, as competências passam a ser consideradas comportamentos observáveis, palpáveis de alguma maneira, descartando os aspectos subjacentes, porque as condutas devem ser observáveis, podendo ser treinadas individualmente em formato de micro-condutas para se somar ou justapor novamente. Consolida-se uma visão pragmática de processos de aprendizagem.

O conceito de competência relaciona-se com o conceito de conhecimento prático, não que esse conceito não seja importante, mas a forma condutiva com que se apresenta retira toda complexidade da estrutura interna das competências que é trazida. Conforme Gómez (2011, p. 84), “o conjunto de atributos mentais que sustentam a capacidade e a vontade de ação dos sujeitos humanos nas diferentes situações e contextos, com uma forte orientação ética”. Uma sabedoria prática contextualizada para dar conta de atender os complexos problemas da vida,

consequentemente, diverso do que o termo competência busca exprimir no contexto educacional.

É fundamental para as interpretações desta tese que se relate quais são as prioridades educacionais da OCDE, que são apresentadas no documento DeSeCo. Sendo assim, são elencadas no quadro a seguir as três competências fundamentais ou chaves.

Quadro 2: As prioridades educacionais da OCDE

Competência-chave 1	Competência-chave 2	Competência-chave 3
<p>Competência para utilizar interativamente e de forma eficaz as ferramentas e instrumentos de todo o tipo, que a sociedade da informação requer, desde linguagens até conhecimentos (códigos, símbolos, textos, informação, conhecimento, plataformas tecnológicas...) para compreender e localizar-se no território social, econômico, político, cultural, artístico e pessoal. Utilizar uma ferramenta de forma interativa e eficaz supõe não apenas a familiaridade e o domínio dela, como também a compreensão de seu caráter instrumental e contingente a um contexto e a uma época e, por sua vez, entender que as ferramentas, as mediações mudam a maneira como ver-se e relacionar-se com o mundo e a perspectiva a partir da qual o contempla-se os instrumentos e as mediações simbólicas compõem a cultura da humanidade, são construídas por nós e ao mesmo tempo nos constroem.</p>	<p>Competência para funcionar em grupos sociais cada vez mais complexos e heterogêneos, O foco está na interação com o outro, com os outros diferentes. Os seres humanos dependem sempre dos laços sociais que estabelecem com os demais, próximos ou distantes, por isso, é preciso saber e querer conviver e atuar em diferentes grupos humanos com maior ou menor grau de heterogeneidade. Isso implica relacionar-se bem com os demais, saber e querer compreender e cooperar, bem como capacidade e vontade para resolver com empatia e de forma pacífica e democrática os inevitáveis conflitos da vida social.</p>	<p>Competência para agir de forma autônoma. O que significa tanto o desenvolvimento da própria identidade pessoal, quanto o exercício de autonomia relativa e com critérios próprios no momento de interpretar, decidir, escolher e atuar em cada contexto. Essa complexa competência requer: capacidade e vontade para defender e afirmar os próprios interesses e direitos, assumir as responsabilidades derivadas da liberdade e compreender as possibilidades e limites das próprias atividades; e capacidade e vontade para formar e desenvolver os próprios projetos de vida que incluem o âmbito pessoal, social e profissional.</p>

Fonte: Organizado pela autora a partir de Gómez (2011, p. 91-92)

As competências à primeira vista parecem amplas e pontuam questões relevantes. Contudo, deve-se perceber e lembrar que a linguagem não é neutra e desprovida de propósitos. Na primeira competência-chave, há a indicação de um caráter instrumental formativo. Na segunda, tem-se competência para **funcionar** em grupos e, na terceira competência-chave, aponta-se o agir autonomamente em uma perspectiva neoliberal de educação, reportando-se ao

sujeito para ser seu próprio patrão e carrasco, ou seja, você é responsável pela sua formação, aqui entra a meritocracia independente de condições ou não. Com isso, o Estado exime-se pela implantação de políticas públicas de apoio a quem precisa, pois essa autonomia passa a ser de responsabilidade do próprio sujeito (grifo da autora).

Masschelein; Simons (2014, p. 58) explanam: “O indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego”. Além disso, afirmam essa questão Pinheiro, Stefanello (2022, p. 125) ao destacar que: "percebe-se a retirada da responsabilidade estatal e a culpabilização do sujeito de seu ‘sucesso’ e/ou ‘fracasso’. A autonomia de si passa a ser o seu próprio desamparo social. Uma maneira nefasta de culpabilização de si”. Assim, a autonomia possui um sentido diverso de um contexto formativo voltado para uma educação crítico-humanizadora dos sujeitos.

A Pedagogia das Competências longe de ser uma proposta ingênua, busca, na mudança curricular, a mudança do ser e agir dos sujeitos. Tem-se que o **currículo escolar constitui as mais variadas formas de relações subjetivas de poder**. Com isso, é importante ter em mente que o currículo escolar vem sendo debatido ao longo dos anos de existência da escola, sendo inegável a sua importância e significância para a formação dos sujeitos que passam pela Educação Básica. Além disso, a discussão sobre currículo também perpassa pelos bancos acadêmicos, porquanto a formação para docência contemporaneamente deve ser pensada a partir das áreas de conhecimento que são trabalhadas na Educação Básica e mais com a BNC-Formação a partir de competências e habilidades.

Conforme Moreira e Silva (2001, p. 08):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Assim, Moreira e Silva (2001) apontam o currículo como um terreno de produção e de política cultural, no qual se configuram matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação, de transgressão, de contradição, mas também de aceitação e de passividade. Moreira e Silva (2001, p. 27) explicam a visão de currículo: “na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada

e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo”. E complementam: “que a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta, no qual se enfrentam diferentes e conflitantes concepções da vida social” (Moreira e Silva, 2001, p. 27).

Sendo assim, não se discute que exista a necessidade de mudanças curriculares e, por isso, é correto que ambos os currículos devem estar interligados (Educação Básica e Formação docente), visto que uma boa formação docente no Ensino Superior colabora para uma boa Educação Básica aos jovens estudantes. Todavia, a formação docente e do estudante-professor que também é gente, sujeito em formação, não pode pautar-se necessariamente em processos sobre como dar aula, o foco formativo da docência não pode ser apenas o fazer no horizonte do tecnicismo.

Arroyo (2007, p. 17) traz postulações de que: “durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica”. Havia um clima de construção e ressignificação curricular que caminhava para um desvelar de novas perspectivas para Educação Básica, inclusive com a proposta de uma Base, mas com viés diferente do que se configurou no final de 2017 com a BNCC da Educação Básica e, em 2019-2020, com a BNC-Formação.

As alterações advindas da BNCC interferem na formação docente que ocorre nas Universidades, nos cursos de licenciaturas e na formação continuada de professores/as em serviço. A Resolução n.º 1 do CNE/CP, de 27 de outubro de 2020, trouxe a formação continuada de professores dentro da mesma lógica da BNC-Formação, de certa forma, ratificou o documento de 2019 para formação inicial docente e acrescentou a formação continuada que havia sido esquecida na Resolução n.º 2 do CNE/CP de 2019 – BNC-Formação. É relevante ter como base que o currículo, tanto objetivo como subjetivo, delinea relações de poder, que se expressa no conteúdo a ser trabalhado, nos recursos a serem oferecidos e nas estratégias metodológicas utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, está diretamente ligado a que perfil de estudante se deseja formar? E para uma formação humanizadora, o currículo deverá pautar-se pelo viés da humanização dos processos, do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, do aspecto participativo, democrático, de colaboração entre os sujeitos e de seus processos, nos quais o fim não é o propósito a ser alcançado (competência), ou seja, ser competente ou incompetente, mas a compreensão de que sempre é possível transformar a realidade em que se encontra e da qual se faz parte, pois vive-se em uma humanidade que precisa de seres humanos muito mais do que máquinas e dinheiro, que, por vezes, fica no bolso de poucos. Ademais, uma formação voltada para o desenvolvimento de

competências e habilidades tem função específica, que acaba desconsiderando o processo, porque foca no fim em si mesma, ou seja, o desenvolvimento ou não de uma competência.

Conforme Silva (2003, p. 29): “A história da escola e do currículo têm evidenciado o quanto sua organização tem se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter mecanicista e instrumental”. Isso é configurado na história do país pelas tendências liberais que dominaram por um longo período a Educação Básica. Com a homologação da Lei n.º 5.692/71, o Ensino Médio, à época, 2º grau, deveria possuir fins de formação profissionalizante, expressando a ideologia de que a dada parcela da população cabia encerrar seus estudos em nível médio e ser inserida no mercado de trabalho. Dessa forma, percebe-se as relações de poder presentes no currículo formativo direcionado aos jovens para uma profissão técnica e não a sua continuidade em nível superior.

Silva (2003, p. 31) corrobora isso:

Tomando por referência os escritos da Teoria Crítica da Sociedade, conforme Horkheimer, Adorno e Marcuse, a educação no capitalismo, ao tomar como referência predominante o trabalho na sua forma mercadoria, circunscreve processos de uma semiformação cultural, e impõe limites à formação para a autorreflexão crítica. A cultura converte-se em instrumento de adaptação, que tem como consequência a dominação.

O tipo de conhecimento trabalhado pode ou não desalienar os sujeitos, sendo assim, currículo é uma forma de poder, a falta ou a pequenez dele podem levar à semiformação cultural. A acomodação do oprimido¹⁴ e a sua condição de dominação perpassam pela formação sem autorreflexão crítica. A perpetuação de uma ideologia hegemônica perpassa pelo convencimento ideológico dos sujeitos, que se configura em sua máxima quando a doxa naturaliza-se nos indivíduos. Assim, a contra hegemonia só pode ser realizada por meio da desnaturalização dos conceitos dogmáticamente instituídos. Ainda, para Silva (2003, p. 59):

O currículo não se reduz à definição das intenções da formação que se explicita em um certo modo de planejar as ações educativas. O currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão prescritiva, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão real, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos da formação; e ainda a dimensão do currículo oculto, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores etc. e que também convertem-se em conteúdo da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade.

¹⁴ Oprimido abordado sob a visão freiriana.

Currículo é um todo complexo que movimenta uma escola, a qual possui suas especificidades, uma vez que, como refere Freire (2015): “Escola é sobretudo, gente”, e gente diferente, diversamente diferente, em um país multicultural, no qual a configuração para o desenvolvimento de competências e habilidades tenta moldar. Entretanto, as ações realizadas a partir do que se propõe na BNCC são diversas em cada realidade, em cada contexto educacional do Brasil e a mensuração por meio das avaliações em larga escala não conseguem auferir essas variáveis. De acordo com Dourado; Siqueira (2019, p. 298): “O conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista”. Corroborando a posição dos autores Masschelein; Simons (2014) apontam que tanto conservadores, quanto progressistas possuem ciência de que, por meio da escola, do corpo docente e do currículo, a geração mais jovem pode ser “domada” para as finalidades que desejam, sendo assim, a escola e a educação acabam sempre como alvos de ideologias dominantes.

De acordo com Ramos (2011, p. 222):

A Pedagogia da Competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Será necessário materializar competências e habilidades de forma que sejam palpáveis e aferíveis. Mas, não se pode esquecer que educação é processo e não se pode medir entre o oito ou oitenta, esquecendo-se do caminho para chegar ao desejado. Pode ser que algumas pessoas nunca cheguem no oitenta, mas continuem no caminho. Esse modelo de educar para desenvolver competências parte de princípios do tecnicismo, no qual se busca a justificativa para a validade nos seus resultados. Volta-se, assim, a um ensino preparatório para aquilo que o mercado deseja de mão de obra, de preferência barata e flexível, adaptada às demandas e situações, que trabalhe unicamente para a empresa. Um indivíduo empreendedor de si, que busque sua autoformação e aperfeiçoamento constante, moldado a um padrão de sujeito sujeito. Eis o desejo da flexibilidade dos sujeitos que devem ser subservientes ao onipotente mercado.

Cabe destacar que Ramos (2011) já apresentava a Pedagogia das Competências a partir de três dimensões, sendo: a) Dimensão Psicológica, b) Dimensão Socioeconômica, c) Dimensão Curricular, as quais se passa brevemente a analisar:

Quadro 3: As três dimensões da Pedagogia das Competências

a. Dimensão Psicológica	b. Dimensão Socioeconômica	c. Dimensão Curricular
<p>Nesta dimensão, a autora apresenta duas tendências analíticas, sendo que uma delas nega a associação de competência aos objetivos de ensino em pedagogia, atrelando-a aos aspectos econômicos de nossa época, atrelando-a às transformações produtivas da década de 80. A outra localiza-se na noção de competência dos anos 60, associada ao modelo de educação e treinamento baseado na competência, que, nos anos 80, era mais industrial que educacional. A origem da educação e do treinamento baseados em competências estão no movimento americano dos anos 60 Competence Based Education and Training (CBET). Essa perspectiva centra-se na ideologia conservadora, na psicologia condutivista para servir às necessidades específicas da indústria. Também se tem, na década de 60, nos Estados Unidos, as propostas de B. S. Bloom, pedagogia de domínio e das mensurações em larga escala, organizadas por objetivos comportamentais. Na Europa, a pedagogia de domínio de Bloom difundiu-se como Pedagogia por Objetivos (PPO) (behaviorista). Atualmente, tem-se uma mescla do que é chamado de pedagogia diferenciada, na qual a Pedagogia das Competências manifesta-se e na qual compartilham conceitos e pesquisas próximas das correntes da</p>	<p>Esta dimensão se fortalece com o processo de industrialização, baseada nas relações tayloristas-fordistas, os processos educativos baseiam-se na preparação para o trabalho (adquiridos de forma indireta na educação básica) e de forma direta na profissionalizante. O porto seguro desta dimensão foi a Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano, este, por sua vez, associou a capacidade produtiva e competitiva das empresas à qualificação, conferida pela escolaridade, de seus recursos humanos. A disputa filosófica-política em torno do projeto educacional pelo capital e pelo trabalho compõe o plano global da luta de classes como uma de suas mediações fundamentais e, por isso, inscreve-se nas agendas econômicas, sociais e políticas dos diversos governos, como vê-se na atual e pregressas reformas educacionais. O padrão de treinamento profissional obedecia a uma sequência clara e linear: fundamentos seguidos por métodos e esses seguidos pela experimentação. O uso do conhecimento a serviço do bem comum forneceu a base para a visão social do modernismo. Os objetivos educacionais visavam à formação de cidadãos adequados ao industrialismo de tipo americano. Após apresentação desta dimensão, a autora traz o desafio pedagógico da construção de modos de formação que permitam a construção do profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular, dos</p>	<p>As palavras-chave que configuram a Pedagogia das Competências, de acordo com autora, são: individualização do ensino, autonomia do indivíduo, pedagogia diferenciada (esta de caráter mais coletivo). A autora reflete sobre as muitas aproximações que podem ser realizadas quanto às medidas curriculares implantadas no Brasil pelas reformas educacionais a partir das visões da pedagogia diferenciada, que teria o processo mais centrado na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito de aprendizagem, a construção significativa do conhecimento. A autora apresenta uma possibilidade que, até certo ponto, seria positiva com relação à Pedagogia das Competências se as questões curriculares fundamentais fossem suscitadas, como no caso da crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem, resgatando princípios curriculares como: globalização, integração e interdisciplinaridade. Então, neste sentido, não basta implantar uma Pedagogia das Competências quando mudanças na forma de pensar o currículo seriam a base. A autora traz a perspectiva de Bernstein (1981), quando trata da integração de disciplinas isoladas de forma relacional. Na época da publicação de Ramos (2011), já se observava a Pedagogia das Competências tecida pelo eixo</p>

<p>escola ativa e do construtivismo. A possível solução é trazida pela autora com relação ao uso das estruturas dinâmicas das capacidades, apresentando a abordagem do autor francês Malglaive a partir da base da epistemologia genética de Piaget. Nesta abordagem, admite-se o uso do termo competência desde que se mantenha associada não somente à inteligência prática, mas também com a sua dimensão formalizadora das capacidades.</p>	<p>esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho. Entretanto, tem-se, no mesmo plano de disputa, o neoliberalismo e a cultura pós-moderna, que se traduzem, dentre outras características, no desenvolvimento de um individualismo a-social, na despreocupação com qualquer forma de integração e na busca da satisfação dos interesses individuais. A isso complementa a competição exacerbada, com base no êxito individual, deslocando-se de projetos sócio-coletivos.</p>	<p>de um certo pragmatismo, que a autora afirma trazendo as contribuições de Santomé (1998), que aponta as teorias psicológicas dominantes de cada período como constituintes das inovações nos modelos curriculares. Tem-se verificado várias influências ao longo dos anos que redirecionam a maneira de pensar o currículo. A Pedagogia das Competências é um meio de construção da profissionalidade liberal¹⁵ e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações de produção reconfiguradas no plano econômico pela (reestruturação produtiva), no plano político (pelo neoliberalismo) e no plano cultural pela pós-modernidade. A Pedagogia das Competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna.</p>
---	--	---

Fonte: Organizado pela autora a partir de Ramos (2011, p. 223-280).

As problemáticas que podem ser elencadas com relação às dimensões apresentadas pela autora são muito reflexivas, como, por exemplo, a questão de a Pedagogia das Competências reduzir os comportamentos humanos à aprendizagem observável, aos próprios comportamentos que podem ou não ser competentes. Ademais, por vezes, tais dimensões fornecem a impressão de que a justaposição de comportamentos, ou de habilidades, consolida a formação de uma competência. Outro ponto a destacar é o individualismo que vem direcionando para a competição com a caricatura de ser autônomo para decidir por si mesmo, empreendedor de si, responsável pelo seu sucesso e ou fracasso.

¹⁵ A noção de empregabilidade surge num contexto de desregularização e desformalização das relações de trabalho, como estratégia para amenizar a crise dos empregos e para aumentar os ganhos de produtividade das empresas. “Esse contexto se configura pela perda dos direitos trabalhistas e redução de gastos com a força de trabalho, a terceirização, na qual a ética do trabalho é adaptar-se individualmente às mudanças, tendo assim uma profissionalidade do tipo liberal, que deve ser a base dos projetos individuais dos sujeitos, e para os quais o desenvolvimento de competências (vertente individual da profissionalidade) torna-se predominante nos processos educativos” (Ramos, 2011, p. 253).

Consonante a Ramos (2011, p. 229): “o termo competência, por sua vez, evoca a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e dos saber-fazer num dado domínio”, nas quais as competências são atreladas a comportamentos determinados. Neste sentido, a compreensão da ideologia que configura a relação linguística utilizada para o termo competência é fundamental para entender-se o processo de ensino e aprendizagem que a Pedagogia das Competências traz em seu âmago formativo. À medida que análises-reflexivas são realizadas acerca da BNCC e suas intenções pedagógicas, enquanto documento orientador curricular-nacional da Educação Básica e que deve estar contido na BNC-Formação para a docência, compreende-se a presença dessas mesmas dimensões no documento curricular formativo de futuros professores.

3. 2 Neoliberalismo e Neoliberalismo na Educação

O termo neoliberalismo vem fazendo parte dos trabalhos de muitos pesquisadores no contexto acadêmico, realizando um intenso debate sobre ele, buscando analisar suas origens e suas bases filosóficas e históricas. Com isso, elucida-se o termo neoliberalismo e especificamente debate-se as influências do neoliberalismo na educação, ou seja, no contexto educacional. E, para tal, questiona-se sobre: que influências neoliberais vêm adentrando o contexto educacional? Quais consequências podem ser observadas a partir dessas influências? Como realizar possíveis enfrentamentos a tal problemática no contexto da escola pública e da formação de professores? São inquietações que surgem ao debater sobre o assunto.

Freitas (2018) apresenta o neoliberalismo como um movimento que tem, como nuances, a política híbrida, no sentido de nova direita, pois combina o liberalismo econômico com autoritarismo social, que surgem dos problemas econômicos e das soluções que são propostas com o enxugamento do Estado e com a falta de compromisso com a democracia, que embora seja desejável acaba não sendo o foco desse movimento político, sendo o compromisso principal com a instauração do livre mercado. É importante lembrar o que Freitas destaca (2018, p. 14): “As reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste”. Neste sentido, a questão abrange um lado não apenas econômico, mas também ideológico. Assim, o indivíduo é lançado nesse livre mercado, tem a liberdade para construir sua trajetória a partir do mérito e do esforço pessoal, cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado, acaba, porém, que não se

percebe na desigualdade e, dessa forma, seus direitos sociais são eximidos, pois é a única forma de garantir que o mercado sobreviva.

Segundo Freitas explica (2018, p. 24): “Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em ‘serviços a serem adquiridos’, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário”. Neste caso, por contar com a proteção social do Estado, sem isso, o trabalhador tem de aceitar as imposições do mercado. Ao entrar no contexto educacional, ataca-se a base formativa dos sujeitos sociais. As reformas curriculares propõem o predomínio de alguns componentes curriculares em detrimento de outros. Cabe destacar o que Freitas explicita (2018, p. 41):

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado.

A lógica neoliberal segue centrando a educação e as instituições educacionais como se fossem empresas, com isso, o objetivo passa a ser a garantia de lucro a menor custo. Ou jogam a melhoria da qualidade da educação à concorrência entre escolas e entre professores, dentro de um livre mercado, que descaracteriza todo contexto educacional brasileiro e suas especificidades locais, dentro de um país ricamente diverso e plural como o Brasil. Neste sentido, Freitas (2018) chama a atenção para um darwinismo social que agrava ainda mais a situação da segregação social. Outra questão que é abordada por Freitas (2018, p. 56) diz respeito à “reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da ‘qualidade da educação para todos’ que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação”. Percebe-se a asfixia do público quando se busca a solução da qualidade educacional por meio de Grupos e Instituições que vendem seus pacotes de remédios e soluções prontas, que, na verdade, buscam regulamentar um padrão de formação que se destina à questão mercantil. Com isso, a compreensão sobre o neoliberalismo é fundamental, pois, assim, entende-se o contexto que cerceia a educação.

A elucidação sobre o termo neoliberalismo faz-se necessária e pertinente ao debate educacional atual, à medida que, cada vez mais, adentra as esferas da educação. Os professores/as devem compreender a sua proposta e ao que ela direciona, assim sendo, justifica-se a relevância da construção deste estudo, bem como de sua divulgação aos meios acadêmicos

de formação docente. A compreensão do termo inicia o diálogo da tese, que favorece a análise das relações entre os artifícios utilizados para que a teia do neoliberalismo adentre o contexto da educação de forma sutil, com proposta de melhoria na qualidade, como única possibilidade de mudança e, carregando consigo, uma imagem de candura que promete soluções efetivas, sobre problemáticas sociais de cunho bem mais complexo.

3.2.1 A compreensão do neoliberalismo

Muito embora sua ascensão tenha sido evidenciada nos anos de 1990, o neoliberalismo possui suas origens nos anos de 1930, de certa forma, pode-se dizer que surge como uma releitura do liberalismo clássico. Conforme Mariutti (2021, p. 01):

Por muito tempo se considerou a formação da sociedade Mont Pèlerin em 1947 como um dos marcos mais precoces da constituição do “neoliberalismo”. Porém, essa percepção começou a mudar depois do curso ministrado por Michel Foucault no Collège de France em 1978. Nesta ocasião ele chamou a atenção para a importância do Colóquio Walter Lippmann realizado em Paris em 1938 na reorganização e renovação do pensamento liberal contemporâneo.

O Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris em 1938, tornou-se uma baliza para a renovação do pensamento liberal contemporâneo, marcou uma forte tensão entre duas linhas liberais: uma que ficou conhecida como liberalismo social, desejosa de justiça social, igualdade e de uma concepção positiva de liberdade; mas esse grupo sofreu forte resistência de outro, que, embora pequeno, ganhou muita força. Esse segundo grupo era desejoso de uma intervenção social mínima, de acordo com Mariutti (2021), era um “grupo de liberais hostis a qualquer interferência significativa sobre as relações de propriedade e contrários a qualquer política pública muito intervencionista, que tente orientar a economia na direção de um Estado de bem-estar social”. Contudo, foi essa corrente que recebeu o título de ‘neoliberal’, da qual se tem como nomes principais: Ludwig Von Mises e Friedrich Van Hayek.

Nas origens do liberalismo, a ordem econômica precisaria seguir uma espécie de ordem natural a partir de leis divinas e naturais, a que a razão humana necessita adaptar-se. Conforme afirma Mariutti (2021, p. 4): “Por conta disto a teoria do *Laissez-Faire* dos fisiocratas e da escola de Manchester advogava que o Estado não deveria interferir nos processos econômicos”. Contudo, o liberalismo contemporâneo para ser salvo, na visão dos participantes do Colóquio de Walter Lippmann, necessitava construir uma nova ordem econômica baseada no que seria uma concorrência dirigida pelos preços do mercado.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 70):

A reconstrução da doutrina liberal vai beneficiar meios acadêmicos bem financiados e de prestígio, começando nos anos 1930 pelo Institut Universitaire des Hautes Études Internationales [Instituto Universitário de Altos Estudos Internacionais], fundado em 1927, em Genebra, pela London School of Economics e pela Universidade de Chicago, para mencionarmos apenas os mais famosos, e destilando-se em seguida em algumas centenas de *think tanks* que difundirão a doutrina ao redor do mundo.

Com isso, tem-se a reformulação do liberalismo de dentro para fora. Recebeu um novo nome, adquiriu novas roupagens e novos propósitos econômicos, que acabaram por expandir suas fronteiras para aspectos sociais e educacionais, especialmente com a articulação às ongs, instituições privadas que assumem as soluções para todas as problemáticas da educação, com promessas de receitas prontas que garantam a qualidade da educação e que acabam por ajudar na difusão das *think tanks*, como remédios educacionais.

O uso do prefixo ‘neo’, que seria atrelado ao novo, talvez tenha uma nova visão que não segue as leis naturais e perde seu sentido metafísico, mas segue princípios que primam pela matéria em detrimento do ser humano, que prezam pelo produto e pelo resultado, que, presentemente, perpassa os objetos inanimados e faz com que o produto seja o próprio indivíduo e a sua subjetividade. Em 1978, o filósofo Foucault, no Collège de France, apresentou discussões sobre o surgimento do neoliberalismo e abordou a ruptura nas relações políticas e econômicas que direcionaram para uma nova racionalidade - a racionalidade neoliberal. Esses direcionamentos tornam possível o nascimento da biopolítica, que é tratada por Foucault entre seus cursos sobre o ‘Nascimento da biopolítica’, em 1979 (Ferreira Neto, 2019).

Assim sendo, tem-se novas maneiras de gerenciar os comportamentos humanos, a partir de uma lógica que usa uma força diversa da física, mas que atua nas subjetividades dos indivíduos, estimulando-os a agir de certas maneiras e operando essencialmente sobre seu ambiente econômico. Neste sentido, Dardot e Laval (2016, p. 40) afirmam: “A mão visível dos empresários, dos financistas e dos políticos ligados a ele enfraqueceu formidavelmente a crença na mão invisível do mercado”. Dessa forma, tem-se como regulador social, cultural e, mais recentemente, educacional, os desejos do mercado, que, na verdade, são indivíduos que visam a seus lucros individuais e não ao bem-estar coletivo e social.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 69), o “‘novo liberalismo’, embasados na teoria de Keynes,¹⁶ consistiu em reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos,

¹⁶ A doutrina **Keynesiana** ficou conhecida como uma “revisão da **teoria** liberal”. Acreditava na intervenção do estado, mas o princípio sempre rege em torno da economia.

econômicos e sociais que permitiam a realização de uma ‘sociedade de liberdade individual’, em proveito de todos”. Sendo assim, utiliza meios que parecem opostos aos princípios liberais para realizar a sua implementação, sendo alguns deles as próprias leis, auxílios sociais, novas diretrizes que aparentemente surgem com propósitos muito bonitos à primeira vista, como de garantir qualidade e melhorias sociais que são impostas como necessárias e urgentes. Porém restringem direitos individuais em detrimento de um coletivo que se trata de grupos de empresários, intencionalmente garantindo as condições de realização dos fins individuais de um pequeno grupo.

Pode-se dizer que se tem, como centro de tudo, o mercado, os demais aspectos devem girar em torno desse sol maior, contudo os propósitos para que os objetivos sejam alcançados servem não ao bem coletivo, mas a um grupo de empresários que se compreende donos dos processos produtivos e desconsidera os sujeitos sociais, visando aos lucros individuais. Neste caso, o Estado é útil para servir aos seus propósitos e acudir quando de seus interesses, quando, na verdade, o papel do Estado na sociedade democrática é outro. Batista (2022, p. 151) confirma essas proposituras:

Isso porque quando levamos em conta que a governamentalidade neoliberal se põe a serviço do mercado, ela tem uma mão, ao mesmo tempo, leve e pesada. Leve no sentido de uma intervenção silenciosa, para consertar aquilo que pode obstaculizar o livre exercício da atividade econômica. Pesada, porque instaura órgãos classificadores, estatísticos e avaliativos, fazendo uso do maior número de dados, de fontes, de conclusões científicas e de inventários demográficos a fim de eficiente e eficazmente governar a população em prol de uma competição ordenada. Assim, faz com que o Estado crie as condições para que todos possam competir e se tornar empresários de si mesmos.

A partir dessa lógica do governo de si, a liberdade subordina-se às leis da economia, o Estado age para que a economia fique estável e deixa de lado as funções sociais. É uma lógica perversa que mantém as decisões nas mãos de um grupo, que, de longe, olha para os sujeitos sociais do processo, mas busca, no lucro e na mais-valia, seus objetivos principais. Quando todo um sistema gira em torno do sol, a economia torna-se desumana e perigosa à formação para as humanidades. Araújo (2012, p. 39) afirma que se trata de “arte de governar que se transforma, pela economia política, em governo da população, cujo pano de fundo é o liberalismo e cujo regime de verdade é o mercado”. Ainda conforme Cenci (2020, p. 87): “O neoliberalismo é uma racionalidade absolutizadora da lógica do mercado com pretensão de

ampliar-se a todas as esferas da sociedade, das formas de sociabilidade às profundezas da subjetividade humana”. Para isso, a educação é uma dessas esferas que precisa ser alcançada.

Compreender os emaranhados que tecem a construção do neoliberalismo como forma de vida é fundamental para entender-se a sua presença e inserção nos vários contextos e, especialmente, na educação. Portanto, conforme Dardot e Laval (2016, p. 26), “o alvo principal é o Estado, de modo que o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade”. É preciso ter consciência de que o discurso neoliberal é fruto de uma articulação que se iniciou em 1938 no Colóquio de Walter Lippmann, portanto, está longe de ser ingênuo, pois se construiu a partir de ações bem planejadas que adentram várias esferas da sociedade e da educação.

3.2.2 O neoliberalismo e a educação

Por que a educação passa a fazer parte do *métier* da ideologia neoliberal? Pode-se utilizar entre os apontamentos elencados por Dardot e Laval (2016, p. 70) o de que: “o neoliberalismo vai desenvolver-se segundo várias linhas de força, submetendo-se a tensões das quais devemos reconhecer a importância”. Neste sentido, o neoliberalismo adentra o contexto educacional, porque: “Numa perspectiva neoliberal, cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados na sociedade de forma difusa e no contexto educacional de forma sistemática” (Pasinato e Fávero, 2020, p. 904). Sendo assim, as ideias neoliberais são difundidas no interior do sistema educacional, nas relações do mercado como a concorrência, a competição, a eficiência e a eficácia.

Outro aspecto importante, que é denunciado por Pasinato e Fávero (2020, p. 908), trata-se da desqualificação da imagem do professor como subterfúgio ao ataque à formação docente, neste sentido, os autores apontam que: “as providências concretas para o exercício do controle-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional”. Diante disso, atualmente, justifica-se a mudança na diretriz curricular da formação docente, a Base Nacional Comum – Formação - BNC-Formação, (2019) alinhada à proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

De acordo com Pinheiro e Agostini (2021, p. 33): “Nesse sentido, questiona-se de quem é o desejo da formação por competências e habilidades e para atendimento de qual fim, instiga pensar sobre quais docentes estaremos formando”. Até que ponto uma formação para aplicar a BNCC garante a qualidade da formação e da educação em nosso país? Uma formação que

prioriza o repasse de técnicas para que o estudante-professor torne-se competente para tal fim. Deve-se convir que extrair fundamentos da formação filosófica e sociológica da identidade docente estar-se-á extraindo aspectos necessários a uma formação para as humanidades. Ainda segundo Pinheiro e Agostini (2021, p. 33): “Uma formação que parece primar por docentes aptos a seguir a prescrição, quase que impelidos de utilizar criatividade no que lhes é possível mudar. Em uma educação permeada pela lógica neoliberal de eficiência [...]”. “Eficiência” que exige curricularmente que o docente atenda a demanda do que ensinar, pois estipula competências e habilidades que serão auferidas por meio de avaliações em larga escala, em que os códigos alfanuméricos de cada disciplina indicam se houve ou não aprendizagem de determinado conteúdo, ou seja, se tal e/ou tais habilidades foram adquiridas pelos estudantes. Uma lógica quantitativa de resultados que produz a necessidade de domínios de competências a serem ensinadas pelos docentes. Nessa lógica, a formação humana fica em segundo plano, pois as metas com relação ao grande número de objetos do conhecimento a serem trabalhados faz com que algumas disciplinas tornem-se mais importantes que outras, visto que as habilidades práticas destas necessitam ser aprendidas pelos estudantes, em menor tempo e com a máxima eficiência e eficácia. Assim, a Pedagogia das Competências já adentrou o contexto da educação e das reformas curriculares.

Essa ‘nova’ política de formação docente, a BNC-Formação (2019), embasada a partir da Pedagogia das Competências, a qual também se encontra alinhada com a BNCC (2017) alterando o currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, traz as influências neoliberais para o contexto educacional, ou seja, o termo competência não é algo novo, mas surge forjado por determinados interesses. Novamente, enfatiza-se o que corrobora Sacristán (2011, p. 8), “a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma ou de outra, adotamos um ponto de vista”. Desse modo, é por meio da linguagem que se destacam determinados problemas e tomam-se determinadas atitudes, posicionamentos em certas situações e contextos.

Com isso, dentro do recorte de 2016 a 2020, ocorreram as reformas curriculares, as quais foram efetivadas de forma aligeirada, coadunando-se às perspectivas neoliberais e ao preparo para o desejo do mercado de trabalho¹⁷, diferente da perspectiva do mundo do trabalho, trazendo

¹⁷ O mundo do trabalho: A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital (Saviani, 2003).

o termo competência como o foco principal, suprimindo contextos sociais, culturais e uma formação humana que compreende as desigualdades sociais. Tudo isso, atrelado à flexibilização das regras de acesso e permanência no mercado de trabalho constituindo o novo conceito de competência. Neste caso, o sujeito é intimado a ser empreendedor de si mesmo, então, entram, no campo formativo, as questões de que a capacidade potencial do trabalhador no sentido de poder fazer sobrepõem-se a uma formação real voltada para a sua subjetividade, pensamento crítico mais amplo, pois é premente formar-se voltado às necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com Ramos (2011, p. 221), “a ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”. Ademais, esse discurso vem sendo legitimado na esfera pedagógica, tendo, como ponto principal, a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências, que sejam verificáveis em determinadas situações práticas. Desse modo, tem-se o ponto de partida, isto é, as competências a serem desenvolvidas. Segundo Pinheiro e Sartori (2022, p. 100): “A precarização da educação pública, por vários meios, possibilita abertura estratégica para inserção de uma ideologia, que vem carregada por um discurso de qualidade e de mudança”. A BNC-Formação é o retrato da padronização na construção de competências.

Neste aspecto, tem-se na elucidação, no debate e no diálogo sobre as artimanhas do neoliberalismo uma das formas de enfrentamento, lembrando que é preciso fazer com que esses meios cheguem até os docentes em formação e já formados. Para tal, espaços de debates sobre as políticas educacionais que vêm adentrando a educação são fundamentais na atual conjuntura, bem como a divulgação das produções científicas realizadas na pós-graduação.

3.3 A BNC- Formação Docente: uma revisão de literatura

A BNC-Formação surge na reta final das reformas curriculares para alinhar a política educacional curricular da Educação Básica com a formação nas licenciaturas. Traz a perspectiva da Pedagogia das Competências para a formação em ensino superior, tendo, como foco principal, formar professores que consigam dar conta das novas mudanças curriculares propostas pela BNCC da Educação Básica. Sua rápida aprovação causou espanto na comunidade acadêmica, visto que todo seu trâmite ocorreu no ano de 2019.

Neste ínterim, propôs-se a realizar uma revisão de literatura sobre as pesquisas que estão sendo edificadas a partir da temática da BNC-Formação, tendo, como suporte de busca acadêmica, o banco de dados das teses e dissertações do Brasil, ou seja, as publicações

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - para tal, utilizou-se, como palavra-chave, o termo BNC-Formação. A compreensão sobre como ocorreu a construção e implementação da BNC-Formação, abarcando os aspectos históricos da elaboração do documento foram fundamentais para as leituras da revisão de literatura. Compreender o que a academia vem debatendo e pesquisando no que se refere à nova diretriz curricular para formação docente configurou-se basilar para as reflexões que são construídas nesta tese.

A partir da pesquisa, foram encontradas sete dissertações e duas teses, a busca foi realizada pela presença do termo BNC-Formação no trabalho. Realizou-se a leitura dos títulos, dos resumos e, na sequência, selecionou-se os trabalhos que foram lidos na sua integralidade, dando-se ênfase aos tópicos ou seções que debatiam sobre a BNC-Formação. Foram analisados, nos trabalhos, o seu título, resumo e sua inter-relação com a temática da BNC-Formação. Nesse último quesito, buscou-se verificar a posição do(a) autor(a) com relação à nova diretriz curricular para a formação docente. O recorte temporal selecionado foi a partir de 2019, visto que foi o ano da publicação da BNC-Formação. A síntese da revisão de literatura encontra-se organizada no quadro abaixo e a sistematização das análises da revisão encontram-se no Apêndice B deste trabalho.

Quadro 4: Síntese da Revisão de Literatura realizada na base de dados da CAPES.

Tipificação	Autoria	Instituição	Título do trabalho	Ano de defesa
Dissertação -1	Marcela Clarissa D. R. Farias.	PPGEdu UNISINOS São Leopoldo	A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente no trabalho da BNCC	2020
Dissertação -2	Bárbara Akemi Sato	PPGEDU Universidade de Brasília Brasília – DF	Licenciaturas Interdisciplinares na Universidade de Brasília: Novos caminhos para a Formação Docente	2021
Dissertação-3	Larissa Melo Chaves	PPGD Universidade Federal da Bahia – Salvador	Sapateado na Formação Docente: Um diálogo entre jogo e Interdisciplinaridade da Licenciatura em Dança da UFPA	2021
Dissertação -4	Rogério Joaquim Santana	PROFMAT PUC	A Campanha de aperfeiçoamento e	2021

		São Paulo	difusão do Ensino Secundário CADES: Contribuições para a Educação Matemática	
Dissertação-5	Connor Dindo	Fundação Getúlio Vargas Escola brasileira de Administração Pública e de Empresas	Implantação da Base Nacional Comum Curricular no País: Disputas e Mudanças no Currículo da Formação Inicial de Professores	2021
Dissertação - 6	Sálvia de Medeiros Souza	PPGEL- Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE Recife	Dissolvendo fronteiras, abrindo novos horizontes: por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca, do curso de Licenciatura em Letras à Educação Básica	2021
Dissertação - 7	Daniele de Oliveira Moreira Barbosa	PPGEL Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. UFMS Mato Grosso do Sul	Avanços e Retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores	2022
Tese -1	Soraya de Melo Barbosa Sousa	PPGLA UNISINOS - São Leopoldo	Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários	2020
Tese -2	Joaklebio Alves da Silva	PPGEC Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE - Recife	Educação Étnico-Racial crítica para o ensino de Ciências: descolonizando caminhos na Formação Inicial de Professoras e Professores de Biologia.	2022

Fonte: Organizado pela autora a partir da pesquisa extraída do BDTD - CAPES

Percebe-se que ocorreram avanços nas pesquisas realizadas sobre esta temática, mas que muito ainda se tem para analisar e vislumbrar com relação aos efeitos e as consequências dessas alterações curriculares nos cursos de licenciatura. A BNC-Formação é uma política curricular nova - porém velha, em seus princípios teóricos -, sua implantação nas instituições de ensino superior encontra-se em andamento. Destarte, não se encontrou tantas teses e dissertações abordando essa temática. A revisão de literatura possibilitou visitar e analisar trabalhos recentes que se direcionam à temática da tese e vislumbrar como as bases teóricas que orientam pensamentos epistemológicos são divergentes, bem como é recorrente a mistura de autores tidos como clássicos para corroborar ideias que não são advindas de suas bases teóricas, um fato preocupante na academia. Nos estudos, alguns autores fazem uso de excertos em citação direta para ratificar ideias trazidas pelos pesquisadores, as quais não configuram os mesmos princípios epistemológicos.

As abordagens trazidas nas dissertações e teses não foram destinadas a uma análise mais profunda da BNC-Formação, mas a analisaram para refutar ou corroborar as suas hipóteses de situações de formação docentes específicas aos seus objetos de estudo. Sendo que das sete dissertações de mestrado, três mostram-se favoráveis à implantação da BNC-Formação e dizem encontrar subsídios para defender seus objetos de estudos na diretriz. Já quatro dissertações fazem críticas às propostas trazidas no documento e questionam seus princípios e propósitos, mesmo que brevemente. Ressalta-se que duas dissertações são advindas de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Importante destacar que a primeira dissertação aborda a perspectiva da linha de pesquisa em Políticas Educacionais no que se refere à Formação Docente e faz o debate sobre a reforma curricular na educação básica e no ensino superior. Em seu estudo, a autora contextualiza a trama das reformas educacionais neoliberais, conseguindo propiciar ao leitor um entendimento da lógica que alinhava esse processo. Aliás, os termos são literalmente costurados e a autora segue o enredo da costura para explicar sua pesquisa. Com isso, apresenta uma visão crítica do panorama da formação docente alinhavada na BNCC.

É fator preocupante o que é trazido na dissertação dois, visto que a autora apresenta a BNC-Formação pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, afirma que seu trabalho trata da formação docente dentro das políticas educacionais. Mas se percebe certa confusão epistemológica na base teórica, pois a autora mistura ideias que não dialogam em sua base de princípios, visto que traz a OCDE e o movimento TODOS PELA EDUCAÇÃO, como suas referências, para

justificar a importância do documento. A elas associa as ideias de Freire, Gatti e Saviani, sendo que Freire e Saviani possuem uma concepção epistemológica dentro da perspectiva da teoria crítica, que não se coaduna com princípios trazido pela OCDE e pelo movimento Todos Pela Educação.

A autora acredita que: *A formação de professores e as diretrizes dos cursos de pedagogia e licenciatura precisam atender às novas necessidades da sala de aula, diante da BNCC, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.* Também defende que, para além dos professores e alunos, a sociedade precisa dessas mudanças. Ela apresenta a educação como estruturante das relações de trabalho, mas sem críticas aprofundadas sobre a questão e ressalta que a formação deve atender às dimensões da prática, do engajamento que constam na BNCC.

Na dissertação de número três, localizou-se uma crítica sutil, mas não aprofundada à BNC-Formação, que identifica que esta possui uma estrutura mais dura e diversa da DCN de 2015. Também apresenta que, na diretriz para formação de docentes de 2015, tinha-se uma abertura mais voltada para a interdisciplinaridade.

Ainda sobre as dissertações, tem-se a de número quatro, na qual o autor analisou os paralelos, contrapontos e possíveis semelhanças entre a BNCC, a BNC-Formação e o material estudado da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, que foi uma campanha promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, que vigorou entre os anos de 1953 e 1971 no Brasil. Percebe-se ao verificar as datas sobre qual contexto histórico está se falando (período pré-ditadura e ditadura), lembrando que, em 1961, teve-se a primeira tentativa de golpe militar no Brasil, com a renúncia de Jânio Quadros e o prenúncio de uma junta militar assumir o poder. Segundo Markun, Hamilton (2011, p. 116) traz a manchete da época de um jornal argentino chamado o matutino, anunciando a renúncia e utilizando uma frase do próprio Jânio Quadros; “No Brasil, o difícil não é chegar à Presidência, mas manter-se nela”. Quando João Goulart, conhecido como Jango, aceitou os termos para governar de acordo com o que os militares propunham, ocorreu um período de retidão até abril de 1964. O porquê de retomar todos esses contextos da história é de explicar que, naqueles anos, tinha-se, por trás do governo brasileiro, o governo dos militares. Sendo assim, muitas ideias destinadas à educação e ao ensino técnico e funcionalista já estavam nos bastidores desse cenário.

Ainda quanto à dissertação quatro, observa-se que o autor tem apreço pela formação da época e referencia como corretas, as orientações da BNC-Formação (ele percebe vários pontos de convergências entre a BNCC, a BNC-Formação e a proposta da CADES), acreditando ser possível utilizar, de forma recontextualizada, a proposta. Com a pesquisa do autor, reforça-se a premissa de que os documentos curriculares construídos atualmente retornam a um passado não

muito distante e trazem perspectivas que já foram aplicadas para que novamente sejam implantadas em novas versões. Com isso, percebe-se que a compreensão e o conhecimento de história são fundamentais para a não alienação dos sujeitos. Não há como formar futuros docentes para serem ‘auleiros’ e desenvolvedores de competências, sendo transmissores de objetos de conhecimento de forma eficaz, rápida e com menos custos.

Igualmente, cabe destaque o que a dissertação cinco traz. Nela, o autor tem um cuidado em tratar as duas versões sobre a implantação da BNC-Formação e vai elencando os prós e contras do documento. Ele ressalta que há um grupo de professores que deseja que as diretrizes de 2015 sejam retomadas, apresenta, como um dos argumentos, a falta da participação dos principais envolvidos no processo. Outro ponto que ele destaca é que os estudos que embasaram as justificativas para a implantação da BNC-Formação e a substituição da diretriz de 2015 foram as pesquisas internacionais de situações e experiências fora do contexto brasileiro. E, isso realmente foi corroborado nesta tese pela análise da versão do terceiro parecer da BNC-Formação, que também é apresentado na presente tese. Cabe trazer um trecho importante de sua pesquisa. De acordo com Dindo (2021, p. 61):

No Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), esses atores reivindicam as seguintes ações: 1) A revogação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da Resolução CNE/CP nº 01/2020 e seus respectivos Pareceres; 2) A implementação imediata da Resolução CNE/CP nº 02/2015; e 3) O restabelecimento do debate público e republicano com as instituições formadoras de professores, com pesquisadores do campo da formação de professores, com representantes de movimentos educacionais, sociais e sindicais.

O autor apresenta os movimentos que as instituições formadoras para docência estão realizando para a não implantação da BNC-Formação. Contudo, o estudioso anota, em suas conclusões, que esses fatores podem comprometer a aplicação desses referenciais no contexto da escola. De certa forma, percebe-se o direcionamento para a sugestão de um ajuste com relação à inserção da BNC-Formação.

A dissertação de número seis não realiza aprofundamentos sobre a BNC-Formação, mas aponta a presença colonialista desde 2001 nos documentos legais, enfatizando que a área de Língua Inglesa é seu foco de estudo.

Com relação à última dissertação, a de número sete, aprofunda suas reflexões no que se refere à presença da perspectiva neoliberal nos documentos curriculares oficiais. Apresenta que, na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, há forte influência do neoliberalismo em sua construção,

pois privilegia as questões práticas, em que o saber fazer tem mais valor que o pensar, o questionar e o próprio conhecimento teórico. A formação é baseada em competências previamente estabelecidas e estreitamente relacionadas à BNCC (Brasil, 2018a), desde a elaboração do projeto pedagógico até o exercício em sala de aula. O perfil docente indicado é exatamente como apregoa o neoliberalismo, um professor empreendedor de si, autônomo, resiliente, flexível, hábil e competente tecnicamente.

Com relação às duas teses encontradas, verificou-se que a tese um é favorável à BNC-Formação trazida pela Resolução n.º 2/2019. Já a segunda tese trata com mais crítica a implantação do referido documento. Não obstante, destaca que a alteração curricular que era proposta nos documentos legais como a LDBEN n.º 9394/96 e no Plano Nacional de Educação não era para o Ensino Superior, visto que já se tinha em tramitação todo processo da Resolução n.º 2/2015, a base comum seria para a Educação Básica. A forma verticalizada com que a BNC-Formação chegou a ser aprovada gerou muitas revoltas, insatisfação, repúdio e discordâncias com relação à diretriz homologada pelo CNE/CP. Esses descontentamentos em vários cursos de formação docente abrem uma gama de situações que devem ser refletidas. Dados aos fatos, é fundamental que se analise criticamente os aspectos que estão além das justificativas trazidas para sua implantação de forma aligeirada.

Em 2015, quando a Resolução n.º 2/2015 foi lançada, debatia-se, na academia, quais os princípios que deveriam estar orientando a formação docente e, de acordo com Dourado (2015), uma formação sólida nos aspectos teóricos e interdisciplinares configurava-se um dos pontos principais, seguidos pela relação entre a teoria e a prática, do compromisso social, da valorização profissional, da gestão democrática e de incentivo aos cursos de formação docente.

Portanto, essa revisão de literatura possibilitou verificar o quanto a temática referente a BNC-Formação ainda precisa ser debatida e analisada, visto que se percebe uma divisão nas opiniões da academia, melhor dizendo, os pesquisadores que tratam sobre a temática encontram-se de certa forma divididos entre concordar ou não com a reforma curricular. Também cabe destacar que essa revisão possibilitou refletir que, da maneira com que a diretriz apresenta-se, ela coaduna-se com a falácia de uma promessa de qualidade da formação que provavelmente não se efetivará.

3. 4 A concepção crítico-humanizadora

A origem do termo concepção crítico-humanizadora reporta-se a duas concepções de educação. Ambas se encontram categorizadas nas tendências pedagógicas progressistas que

surgiram antes da ditadura, mas foram ceifadas durante aquele período e emergiram novamente no processo de redemocratização do país a partir de 1979. Sendo a educação humanizadora advinda da educação libertadora e da pedagogia histórico-crítica, estas constituem duas perspectivas sobre como a educação pode mudar e transformar o humano e, por consequência, a sociedade.

A educação humanizadora advinda da proposta freiriana, na qual a educação tem função primordial no desenvolvimento da humanidade - do ser humano -, aqui trata-se para além dessa humanização. Ao unir os dois termos em uma proposta de educação crítica, que, ao mesmo tempo, é dialética e humanizadora, possibilita-se aos sujeitos em formação estar envolvidos, a partir dos conhecimentos que são trabalhados e realizar as mudanças, e/ou transformações que são de cunho social e cultural. Sendo assim, percebe-se, para além de sujeitos, seres humanos em construção e em contínuo reconstruir. Entende-se que suas ações são alavancas e que podem realmente fazer do presente e do futuro algo melhor para todos, não para uma minoria social que se julga ser especial e diversamente melhor em vários aspectos.

Para Araújo (2012, p. 81), a educação que visa à concepção crítico-humanizadora tem a função de: “Promover a formação de atitudes de cuidado, de atenção, de responsabilidade, de respeito, de compreensão e tolerância é fundamental a ações em prol de melhorias socioambientais locais, regionais e globais”. Assim, pode gerar novas maneiras de viver no mundo e com as pessoas. Com essa intenção, alinha-se a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013b) e a educação humanizadora de Freire (2015-2018), ambas concepções pedagógicas progressistas, advindas de fontes originárias na teoria crítica e suas evoluções ocorridas no período de redemocratização do país. Essas propostas consideram os conhecimentos fundamentais para a formação do ser humano e para toda sociedade, mas conseguem avançar para além desse conhecimento. O conhecimento, a episteme, é o meio pelo qual os sujeitos apropriam-se e desalienam-se de processos regidos pelo dogmática e pela doxa. A partir desse aspecto, procura-se abordar, de forma breve, o que essas concepções trazem de princípios formativos.

A perspectiva histórico-crítica tem, como base principal, a formação para a humanidade. Como afirma Saviani (2013b, p. 6, grifo nosso): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, **a humanidade** que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, conforme o autor, o conjunto de saberes possui elementos que a espécie humana assimila para tornar-se humana. Ademais, deixa claro que: “‘a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar’ reitera-se que ‘o saber é objeto específico do trabalho escolar’” (Saviani, 2013b, p. 8). Assim, o docente trabalha o

conhecimento ‘como um meio para o crescimento do aluno’. “Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos” (Saviani, 2013b, p. 65).

Saviani (2013b) considera a pedagogia histórico-crítica como sinônimo da pedagogia dialética, mas optou por chamá-la de histórico-crítica devido às interpretações do termo dialética atinentes à época de 1984, quando consolidou sua proposta. A concepção da pedagogia histórico-crítica trata-se do materialismo histórico, ou seja, compreende a história a partir dos pressupostos das condições materiais da existência humana. Destarte, de acordo com Saviani (2013b, p. 80):

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

Com isso, tem-se os pressupostos da concepção dialética da história, compreendendo a educação como se manifesta no presente para poder perceber as mudanças necessárias ao seu tempo futuro e de toda a humanidade. Trata-se, pois, de estabelecer a relação dialética entre a teoria e a prática, a partir do contexto social vivido e vivenciado, buscando refletir e materializar ações que busquem uma efetiva transformação. Longe de afastar-se da prática, mas se trata de um agir reflexivo, pensado à luz do conhecimento, que vai além do saber fazer, do ser ou não ser competente em algo prático. Dessa forma, a educação humanizadora de Freire (2015) propõe-se a uma prática que defende a autonomia no pensamento pedagógico, pois sua base é dialética e esta é humanizadora do ser humano e da sociedade.

De acordo com Oliveira (2021, p. 38), a educação humanizadora,

[...] fomentou uma discussão que desestruturaria as bases da velha prática de separação de classes. Frente a isso, notamos que essa era a sua luta, pois ele sabia que a classe média sempre se ancorou nas elites para conseguir ascensão social, uma relação que até hoje corrobora para a construção de uma sociedade opressora e excludente. Para que isso não acontecesse, era preciso que as massas populares se conscientizassem e se organizassem para mudar esse formato social.

O conhecimento é a base para todo processo formativo que humaniza, com ele compreende-se a ciência, a natureza, a sociedade, a história, a filosofia e a arte. Uma formação

ética, estética, possibilita reflexões inimagináveis. O acesso e a continuidade de estudos ampliam horizontes dos sujeitos envolvidos e fazem desvelar compreensões necessárias a uma formação humana.

Tem-se também, dentro dessa perspectiva, as ideias trazidas por Nussbaum (2015), as quais orientam uma educação para o desenvolvimento das humanidades, sem apontar para desenvolver competências, mas trabalhar capacidades humanas. Sendo assim, pelo que este trabalho já trouxe em relação ao uso dos termos selecionados não serem neutros, compreende-se a importância de trabalhar com capacidades e não com competências. Destarte, há quem diga, na ignorância de não conhecer, que se trata de termos similares, ou até parecidos, porém se compreendeu, neste estudo, que a ingenuidade está longe desse uso e que sua justificativa possui uma vertente advinda do campo empresarial e das perspectivas neoliberais. Longe de apenas utilizar como sinônimos, ou como termos em voga, mas pensar sobre sua origem, ao que se propõe para além do termo, que não é neutro e, tampouco, desprovido de propósito.

As políticas públicas formativas de professores deveriam, principalmente, focar no desenvolvimento humano, não só dos estudantes e de seus conteúdos, ou competências e habilidades a serem desenvolvidas, mas se orientar na justiça social e dignidade humana. O ensino prescritivo já demonstrou seu fracasso em uma formação humana, ética e estética em vários momentos e quando ancorado nos aspectos mercadológicos torna-se ainda mais cruel.

Uma perspectiva que dialoga com o que se compreende como concepção crítico-humanizadora é a que Nussbaum (2015) defende, pois ancora sua abordagem a partir dos direitos humanos, como a dignidade, o pluralismo e a igualdade entre a diversidade dos diferentes, seguindo as ideias de uma sociedade, acima de tudo, democrática. A autora postula que as democracias precisam de uma educação voltada para as humanidades. Conforme Pinheiro e Sartori (2021, p. 113): “a educação para Nussbaum (2015), proporciona o desenvolvimento de oportunidades ao ser humano, auxiliando no aprimoramento de capacidades humanas”. Com isso, percebe-se que o valor maior não se foca em beneficiar ou favorecer o mercado de trabalho, mas formar para o mundo do trabalho e para a vivência humana e social. A teoria das capacidades trazida por Nussbaum (2015), em sua obra: *Sem fins lucrativos*, trata de uma formação alicerçada nas artes e nas humanidades, por meio do desenvolvimento de capacidades, propostas pela autora e citadas por Pinheiro e Sartori (2021, p. 113), sendo: “pensar, questionar, imaginar, criticar a partir de argumentos e análises”, mas, especialmente criticar argumentativamente para propor soluções e transformações às problemáticas sociais e da ordem do bem para/de todos e da manutenção da vida no planeta

terra, diverso de pensar apenas a partir da lógica mercantil que enseja desejos de poucos em cada vez ter mais lucro às custas de outrem.

A democracia é mantida e consolidada a partir das relações sociais, mas especialmente das relações humanas. Segundo Pinheiro e Sartori (2021, p. 113),

a associação da teoria das capacidades¹⁸ e a educação formal possibilita ao sujeito pensar criticamente (fazer o autoexame socrático), usar a imaginação e a empatia, que são aspectos preponderantes para a constituição da cidadania e da democracia do ser humano.

A escola tem a função social de formação geral e não de direcionamento aos propósitos do mercado de trabalho, muito menos de finalização de estudos em nível médio. Ademais, educar para as humanidades deveria ser a função primeira da escola, bem como a de formar docentes que também possam partir dessa premissa e não sejam meros conhecedores dos conteúdos, que são transmutados em competências e habilidades a serem mensuráveis. Sobre a perspectiva dialógica da educação para as humanidades, ressaltam Pinheiro e Sartori (2021, p. 115) que: “o ser humano toma parte do coletivo no contexto global e histórico-social, ciente de sua incompletude, [...] a educação mediada pelo diálogo constitui forma de desalienação e enfrentamento aos problemas que entram a transformação social”.

Acredita-se que uma formação docente voltada para o entrelaçamento das bases de uma concepção crítico-humanizadora possa formar docentes para além de práticas educativas domesticadoras e ancoradas em métodos pré-elencados, porém docentes com consciência não só dos conhecimentos que lhes cabe ensinar, mas que são responsáveis também pela formação da humanidade e da manutenção da democracia humana, bem como da vida no planeta.

¹⁸ Apresentada por Nussbaum em suas obras: *Sem fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades* (2015) e *criar capacidades* (2012).

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e sistematizar a formação de professores nos documentos oficiais. De acordo com Centenaro; Bukowski e Santos (2023, p. 156), “a pesquisa documental assume relevância devido ao grande número de documentos que são produzidos nos vários contextos em que as políticas educacionais se desenvolvem”. E é dessa forma que se realiza a análise de conteúdo nos documentos legais, pois, de acordo com Tonieto; Bellenzier, Bukowski (2023, p. 175), “a análise de conteúdo surge como possibilidade de interpretação das comunicações, ou seja, das mensagens, visando compreender e apresentar criticamente o que, por vezes, fica oculto por trás das palavras, ou com duplo sentido [...]”. Dessa maneira, constitui-se um exercício de dialética que perpassa a mera observação, mas analisa as entrelinhas e os sentidos dentro de um contexto.

A sistematização documental partiu da realização de análises das Resoluções n.º 02, de 1º de julho de 2015, do Parecer n.º 18 de setembro de 2019, que antecede o Parecer n.º 22, de 7 de novembro de 2019, que foi homologado pela Portaria n.º 2.167, publicada no Diário Oficial da União – D.O.U, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Partiu-se de verificação digital no documento oficial (*Control F*, em PDF¹⁹), do uso e frequência de termos léxicos, de discursivas com cunho referente aos aspectos de uma perspectiva neoliberal e da Pedagogia das Competências.

4.1 A Resolução n.º 02 de 1º de julho de 2015

O cenário das reformas curriculares a serem analisadas, neste tópico, trata-se diretamente da formação docente dos cursos de Licenciatura. Com isso, dentro do recorte temporal de 2015 a 2020, tem-se, como documento legal anterior à BNC-Formação, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 02/2015, que definia 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. A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 encontrava-se em processo de implantação nos cursos de formação docente, quando houve o advento das

¹⁹ O PDF (*Portable Document Format*) é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems.

reformas curriculares da educação básica e toda disputa política por poder que o país enfrentou nos anos subsequentes acabam por alterar, em 2019, o currículo de formação docente.

Neste tópico, busca-se analisar a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 para que se tenha um panorama das alterações que são propostas, posteriormente, com as novas Diretrizes para formação docente, a BNC-Formação. Há de se considerar que o período histórico vivido no país era de construção de políticas educacionais curriculares, em que se vinha discutindo e debatendo propostas na busca de uma valorização profissional e da construção de uma base nacional que fosse comum. Isso corrobora com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, um ano antes da Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015, que se propôs a definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura. Conforme Fiorelli Silva e Alves Neto (2020), as plenárias para construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC iniciaram em 2014. No mesmo ano, ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), de 19 a 23 de novembro de 2014. Os fatos que se sucederam são o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que reuniu especialistas para compor os envolvidos na elaboração da Base, ocorrendo entre 17 e 19 de junho de 2015. A partir desse evento, foi composta a Comissão de especialistas para dar início ao processo de construção da BNCC.

O próximo episódio da construção da BNCC aconteceu em 16 de setembro de 2015 quando a primeira versão foi disponibilizada. De 2 a 15 de dezembro de 2015, conforme Brasil (2020), houve uma mobilização das escolas brasileiras para a discussão do documento preliminar da BNCC. De acordo com Fiorelli Silva e Alves Neto (2020): "Em 13 de fevereiro de 2017, o Governo promulga a Lei n.º 13.415 que consolida a proposta da Medida Provisória – MP, n.º 746 de 2016". Em continuidade, houve a mudança dos responsáveis iniciais escolhidos para o trabalho com a BNCC. De acordo com Fávero; Centenaro e Santos (2020, p. 2): "A terceira versão da BNCC adotou como fio condutor a Pedagogia das Competências, defendidas pelos integrantes do Ministério da Educação entre 2016 e 2018". Nesse alinhamento, iniciou-se a imersão na Pedagogia das Competências.

O foco desta seção é direcionar os olhares para Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015 e buscar, na sua narrativa, a concepção pedagógica de sujeito a ser formado e para qual contexto. A partir disso, analisou-se, no documento, a forte presença de princípios da base de uma formação humana: a proposta de uma formação teórica sólida e interdisciplinar, seguindo pela consolidação da relação teoria e prática, por meio do trabalho de forma coletiva, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

Também cabe destacar que a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 trazia a compreensão da ação educativa como um processo, que é pedagógico e intencional, o qual envolve métodos, conhecimentos específicos, valores éticos, políticos, estéticos, que perpassam pelo ensinar e aprender. Além disso, traz uma perspectiva embasada no diálogo como premissa para a construção das identidades socioculturais, para além da orientação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2015, p. 02).

Outro ponto fundamental que a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 aborda é o que trata dos aspectos voltados aos direitos humanos, quando destaca: “[...] que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro” (BRASIL, 2015, p. 02). Assim, a referida Resolução traz a premissa do fortalecimento da democracia, da valorização do profissional do magistério, que são garantidos por meio dos direitos legais.

Nesse viés, é preciso considerar a relação entre a aplicação da lei, no contexto real, a partir dos sujeitos envolvidos e que fazem as leis tornarem-se ações que ocorrem no dia a dia. De acordo com Dourado (2017, p. 46): “apreender que as imbricações entre a realidade social dinâmica e os atores sociais são permeadas por categorias analíticas (teórico-conceituais) e procedimentos políticos (fins visados)”. Assim posto, compreende-se que a efetivação de uma lei depende das ações de seus sujeitos sociais, bem como existem outros fatores que podem afetar a efetivação ou não de uma lei. O referido autor, ainda, afirma que a “materialização [de uma Lei] se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, [...] os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (Dourado, 2017, p. 46).

A concepção pedagógica apresentada no texto da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 traz elementos de uma formação humana, voltada para a perspectiva dialética, reforçada com a presença de vários termos como: o coletivo, a interdisciplinaridade, a democracia, a práxis, os direitos humanos, o contexto social. A partir desses elementos, tem-se que a percepção formativa não busca apenas formar sujeitos competentes para um fazer específico, mas formar pessoas humanas capazes de construir um mundo melhor para todos.

Na Resolução CNE/CP n.º 02/2015, apresentaram-se os princípios que deveriam nortear a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores que são assim definidos: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da

educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 2). Com isso, já estava reforçado um currículo interdisciplinar a ser desenvolvido pautado na práxis pedagógica e na perspectiva da formação continuada dos professores.

Embora a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 ainda estivesse em fase de implementação legal nas instituições de ensino superior no Brasil, as mudanças curriculares advindas da BNCC também chegaram nesse nível de ensino. Assim, entre 2017 e 2018, alterou-se o currículo do ensino fundamental e ensino médio, dessa forma, mudando a Educação Básica obrigatória no país. Em 2019, houve alterações na legislação de formação dos professores para que esta ficasse alinhada com a proposta da Pedagogia das Competências, que é apresentada pela versão final da BNCC e reforçada na BNC-Formação. Desse modo, esquece-se a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 e passa-se a ter uma base formativa a partir do que se deve ensinar em nível superior de licenciatura. Deixa-se a perspectiva da formação do formador, para a preparação para ser o formador a partir do que se deve ensinar e o que se encontra descrito na BNCC.

4.2 Trajetória da BNC-Formação

Os professores dos Institutos Federais²⁰, que vêm realizando um debate significativo de análise da BNC-Formação, partem de discussões dos arquivos: da primeira versão da base formação e do terceiro parecer que trazem um relatório minucioso, que veio culminar na última versão aprovada e publicada em 20 de dezembro de 2019. Anteriormente ao documento, no mês de setembro de 2019, divulgou-se a terceira versão do parecer das Diretrizes Curriculares e Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Esse parecer realizou uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, criando um documento único, com as diretrizes para todas as licenciaturas. O Parecer de nº 18 de setembro de 2019 apresenta um conjunto de justificativas para a instauração da BNC-Formação e traz elementos importantes que foram simplificados na versão publicada, sendo alguns bem direcionados às perspectivas de demandas e de justificativa de mercado e de comparações com outros países.

O terceiro parecer que antecedeu a BNC-Formação apresentou dados como: Histórico das Políticas da formação e valorização do professor, indicadores de aprendizagem das crianças e uma correlação com a formação docente no Brasil, justificando, com cruzamento de dados

²⁰ IF Baiano realiza I Seminário Online de Formação de Professores. <https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/if-baiano-realiza-i-seminario-online-de-formacao-de-professores>.

das avaliações em larga escala no período de 2007 a 2017, a alteração curricular das diretrizes para formação docente, abordando, também, os estudos da OCDE. Embasado nisso, assinala que: “a qualidade dos professores e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos”. No que se refere ao Brasil, o documento apresenta estudos de autores brasileiros para abordar a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, apontando os currículos formativos e apontando pesquisas realizadas por Gatti et al (2009). A autora apresenta um panorama da questão da formação docente no país, sendo um dos focos de sua pesquisa indicar pontos que podem ser trabalhados, mas, na justificativa do parecer, seus apontamentos são utilizados como questões destinadas ao propósito de justificar a implantação da BNC-Formação no país. O texto base do parecer de 18 de setembro de 2019 anota:

Quadro 5: Argumentos que justificam a implantação da BNC-Formação

<i>a) não se voltam para questões ligadas ao campo da prática profissional</i>	<i>b) não observam relações efetiva entre teoria e prática</i>	<i>c) têm uma característica fragmentária</i>	<i>d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente.</i>
<i>e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização.</i>	<i>f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão.</i>	<i>g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos.</i>	

Fonte: Extraído do Parecer de 18/09/2019, p. 7

O documento segue com a apresentação de vários dados, percentuais que indicam a precariedade da Formação Docente no Brasil, traz dados da OCDE (2018), do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. Ao trazer dados do IBGE, aponta para o fator que os/as alunos/as ingressam nas licenciaturas com deficiência do Ensino Básico, o documento também inclui estudos do Banco Interamericano do Desenvolvimento - BID de 2018, dados de um estudo encaminhado pelo setor privado, que cada vez mais adentra o campo da Educação.

O parecer abarca também uma visão sobre os referenciais docentes que são apresentados em três dimensões, sendo: a) do conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem (atrelado ao currículo vigente); c) e os conhecimentos pedagógicos sobre a relação entre docente e discente, bem como trata do processo de ensino e aprendizagem, trazendo, nessa dimensão, o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.

As análises do Parecer de n.º 18 de setembro de 2019, antecedem o Parecer n.º 22, de 7 de novembro de 2019, que foi homologado pela Portaria n.º 2.167, publicada no Diário Oficial da União – D.O.U de 20 de dezembro de 2019. Assim, tem-se a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Também, tem-se como documentos regulamentadores, a diretriz de 2020, que veio complementar a BNC-Formação com a formação continuada dos professores, visto que o documento de 2019, aprovado às pressas, acabou não abordando essa demanda.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal encontra-se presente em vários contextos educacionais e faz parte do discurso de garantia da qualidade. Esse discurso, com ares de pós-modernidade, insiste em tentar convencer que nada se pode fazer contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a vir a ser “quase natural”. Frases como: “*a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?*” ou “*o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século*”, expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: deve-se adaptar o educando a essa realidade que não pode ser mudada, por isso, o treino técnico é indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

A BNC-Formação surge como prescrição de competências a serem desenvolvidas nos futuros professores, tem, como foco principal, a garantia de que a BNCC será aplicada na educação básica. De acordo com o Parecer CNE/CP n.º 22, “os professores devem desenvolver competências profissionais, que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências

gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (Brasil, 2019, p. 1). Também a lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a letra da LDBEN de 1996, na inserção do parágrafo 8, no art. 62, dispõe que: “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2019, p. 2), ou seja, tudo passa a ser a partir do que a BNCC da educação básica prescreve para ser trabalhado.

Percebe-se que todas essas mudanças curriculares que se iniciaram com um viés voltado para formação humanizadora em 2014, recebem outros direcionamentos que são direcionados para uma lógica da formação por competências, acentuando-se, em 2016, pelo contexto político vivido no país. Ademais, vislumbra-se que, de 2017 a 2019, ocorreu a toque de caixa toda a reformulação curricular da educação básica e da formação docente, discussões de longa data acabam por culminar na implementação da Pedagogia das Competências, abrangendo a educação brasileira como um todo. A BNC-Formação é consolidada na Resolução CNP/CP de n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, e dentro das três dimensões fundamentais e interdependentes direcionam a formação dos docentes brasileiros.

4.2.1 Parecer n.º 22 de 07 de novembro de 2019, as justificativas

No Parecer do CNE/CP n.º 22/2019, aprovado em 07 de novembro de 2019, tem-se uma vasta justificativa para implementação da BNC-Formação e para o seu alinhamento com a BNCC, incluindo os dados e diretrizes internacionais sobre pesquisas que se reportam ao Brasil. Um documento de 51 páginas que trata de mazelas, lacunas da formação nas licenciaturas, à medida que vai apresentando dados, vai tecendo conclusões sobre os porquês desses percalços ou fracassos, deixando clara a relevância da mudança curricular na formação docente do país. Segundo Tonieto; Fávero e Silva (2022, p. 136):

A crítica que justificava a mudança de perspectiva - do modelo tradicional para o das competências - era a de que a formação profissional estava demasiadamente centrada na aquisição de conhecimento e com pouca ênfase na aplicabilidade em situações reais da vida e do trabalho.

No documento, são trazidos os dados das proficiências dos estudantes ao longo da Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática, considerados baixos segundo a meta 7 do PNE, a qual se propunha melhorar esses dados. Na sequência, são apresentados dois aspectos que seriam as conclusões extraídas das notas de proficiência dos estudantes. São elas: **a-** O inciso III do art. 13 da LDB, pelo qual os docentes devem incumbir-se de zelar pela

aprendizagem dos estudantes, portanto, é responsabilidade do professor a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. E conforme Brasil (2019b, p. 5, grifos dos autores),

A centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a **finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.**

Como já referido anteriormente, a linguagem não é neutra e perpassa por concepções e ideias advindas das nossas convicções. Neste sentido, o enfoque nos resultados de aprendizagem traz uma concepção tecnicista e produtivista de pensar o que deveria ser uma formação de e em processo. O aspecto **b** - trata sobre a relevância do docente estar qualificado para realizar ‘o processo de aprendizagem escolar dos estudantes’ e trata de estudos realizados para a OCDE, com relação a políticas de formação de professores da Educação Básica em 25 países membros, em que se constatou que melhorar a formação docente melhoraria por consequência os resultados dos alunos. De acordo com Brasil (2019b, p. 5), “constatou-se que a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes”. Percebe-se que o diagnóstico recai sobre a formação docente. Em outras palavras, a culpabilização do fracasso é dos docentes que não preparam ou ensinam aquilo que deve ser cobrado nas avaliações, as mesmas avaliações que desconsideram fatores particulares de cada contexto.

Nesse alinhamento, os enfrentamentos que se entrecruzam na escola pública estão para além do processo de ensino e aprendizagem. Assim, são questões para além da escola, como atendimento às necessidades básicas das famílias, de moradia, de emprego, de condições dignas de vida e de manutenção delas. Quantas crianças e jovens possuem sua única refeição nos bancos escolares? Há de se convir que, para avaliar a educação brasileira e compará-la a patamares de concorrência em nível internacional, tem-se que implantar políticas públicas efetivas, para enfrentar as problemáticas sociais que vão além da mudança curricular para formação na educação básica e na formação docente.

Além de todo esse processo de culpabilização docente sobre os resultados, tem-se a influência do setor privado no contexto público, com soluções trazidas em apostilas, ou métodos eficazes que prometem resolver questões afeitas ao ensino e à aprendizagem. Todavia, o setor privado almeja absorver o dinheiro público, o qual deveria atender as necessidades de políticas públicas de Estado que realmente mudassem a configuração da realidade educacional no país.

Para uma melhor compreensão, traz-se as duas últimas resoluções que mudaram os rumos da formação docente no país. O quadro abaixo apresenta um comparativo entre essas resoluções que buscam a mudança curricular na formação de professores.

Quadro 6: Comparativo entre as duas últimas resoluções para formação docente no Brasil

DCNFP 2/2015	DCNFIP 2/2019	Comparativos
Resolução CNE/CP n.º 2 de 1º de julho de 2015	Resolução CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019	BNC-Formação e a BNCC em consonância tornam-se marcos regulatórios e não orientadores
Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada,	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)	Supressão da formação pedagógica, para a segunda licenciatura e a formação continuada. É provável que devido ao aligeiramento para aprovação, e por consequência em 2020 foi publicada a Resolução nº 22 de 2020 para resolver o esquecimento.
Letra da lei apresenta maior abertura para a articulação entre teoria e prática, vivência de uma formação mais integrada, além da possibilidade de experimentação de ações interdisciplinares.	Apresenta uma estrutura bem mais rígida, a qual visa enquadrar a formação docente em uma estrutura pré-concebida para a Educação Básica.	DCN 2015 é mais flexível ao contexto local formativo e dá ênfase à interdisciplinaridade em toda sua estrutura. BNC-Formação dá ênfase às competências a serem desenvolvidas pelos futuros docentes e aprendizagens essenciais e a obrigatoriedade de ensinar as competências da BNCC. Relação de causa e efeito.
Atenta para a relevância de considerar a realidade concreta dos sujeitos e instituições que dão vida ao currículo, bem como as características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que instituem a vida no ambiente escolar.	Entende-se que desenvolver competências por meio de experiências, as quais são previstas horas obrigatórias para serem cumpridas. Criar estratégias para viver experiências com objetos de conhecimento que devem ser assimilados pelos futuros docentes.	A ênfase aos princípios articuladores de conhecimentos parece estar presente em ambas, mas atente-se que na BNC-Formação o foco é nos objetos de conhecimento que o docente deve dominar para saber criar estratégias de ensino para aprendizagem.

Fonte: Construído a partir de Brasil (2015; 2019 a)

Percebe-se que, longe de dissolver desigualdades, a base BNCC e BNC-Formação distanciam ainda mais com seu caráter prescritivo. A ideia de base comum afasta-se de seu foco que seria de assemelhar, ao longo do país, princípios formativos, sem jamais realizar um engessamento e uma padronização geral, bem como um afastamento das questões da

diversidade que ocorre ao longo desse país continental. Como foi formulada, afasta ainda mais as potencialidades e especificidades de cada cidade, local, escola e da vida do estudante. Na sequência, são apresentados os desafios referentes a essa formação e dados relativos à categorização dos aspectos analisados ao longo desta tese. A categorização observou os aspectos linguísticos dos termos utilizados, a frequência no uso de termos pontuais e específicos que fazem parte de uma discursiva própria à implantação da proposta neoliberal e da sua aceitação, ou de certa forma assimilação. Além disso, analisou-se a ausência do termo referente à formação para Educação Inclusiva, assunto relevante e fundamental no contexto educacional atual, visto que a demanda de estudantes com deficiência e outros transtornos que são matriculados tem aumentado a cada ano, neste caso, um trabalho de conscientização que vem sendo realizado desde antes da virada do século XXI, ainda no século passado em todo mundo. Causa ao mesmo tempo estranheza e revolta perceber que em um documento normativo que fundamenta o currículo da formação para a docência no Brasil tenha-se ‘**esquecido**’ de algo tão importante e pertinente, bem como atual para a formação docente.

4.2.2 Categorização da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 - BNC-Formação

A inserção da Pedagogia das Competências ficou explícita com o retorno, por exemplo, das competências profissionais dos professores presentes nos referenciais de 2002 e retomados na BNC-Formação em 2019. Assim como a volta desse aspecto, é importante destacar que a nova resolução, apesar de revogar as diretrizes curriculares de 2015, ainda se encontra em prazo de implantação nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura. O cenário das alterações curriculares no ensino superior no Brasil perpassa por lutas de ideais políticos e ideológicos que estão para além de políticas de Estado, mas são políticas de governo. Ademais, quem mais é afetado com todas essas alterações de currículo são os sujeitos a serem formados.

Analisando o documento legal da Resolução n.º 2 de 2019, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior para docentes organizadas em nove capítulos e, na sequência destes, encontra-se a BNC-Formação, que se assemelha à BNCC. O documento inicia trazendo dez competências gerais para formação docente, apresentando também as competências específicas que são organizadas em três dimensões, a saber: a dimensão do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional. Para cada dimensão, são elencadas quatro competências específicas e são

apresentadas quais habilidades devem ser desenvolvidas para que as competências sejam efetivadas. Assim, configura-se, de forma geral, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

O fio condutor que orientou esta análise são as três dimensões que são identificadas na Pedagogia das Competências. Conforme Ramos (2011), são a individualização do ensino, a ideia de autonomia do indivíduo na sua própria formação, pedagogia diferenciada (de caráter mais coletivo, voltado ao interesse do mercado). A partir disso, debruça-se o olhar sobre este documento legal vislumbrando I- a presença ou ausência de aspectos da formação crítico-humanizadora; II- que docentes pretende-se formar; III- quais são as nuances que direcionam para a preparação para o mercado de trabalho; IV- as perspectivas da Pedagogia das Competências; V- a culpabilização de si, por si dos resultados. O documento apresenta uma formação que se assemelha a um conjunto de regras determinadas com diretrizes e princípios que não estão disponíveis ao diálogo e possíveis adequações aos contextos formativos. Sendo assim, o documento prioriza em extremo o contexto de prática, mas não aponta como essas ações podem ser efetivadas. Seu caráter normativo e alinhado à BNCC, já aponta para ‘o ensinar a ensinar o que a BNCC prescreve’. Desse modo, deixa clara a presença da Pedagogia das Competências, visto que repete cinquenta vezes o termo competência (ao longo de todo documento) e, em seu Art. 2º, encontra-se o seguinte texto:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. Quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral. (Brasil, 2019, p. 2)

Trata-se em integralidade, mas em momento algum na BNC-Formação, enfoca-se sobre as bases filosóficas e psicológicas, que configuram a formação da identidade docente. Tanto que o termo prática aparece sessenta e quatro vezes no documento, em quantidade ainda maior que o termo competência. O foco realmente está no que o docente deve saber transmitir (muito embora a linguagem não use a questão de transmissão), do que a BNCC traz, de forma o mais prática possível, considerando que os resultados devem ser alcançados.

Nesse cenário engessado de cumprimento das competências e habilidades, encontra-se no Art. 6º - A política de formação de professores para a Educação Básica, o qual traz no seu inciso II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão. Aqui, encontra-se outro gargalo, visto que a culpabilização e a responsabilização do docente pelos resultados perpassam pela sua

valorização profissional, ou seja, tem-se dois aspectos a considerar. Um deles é a formação continuada, a qual, por vezes, os docentes não conseguem realizar por falta de possibilidades referentes ao tempo de trabalho e à organização, ou liberação para estudos concomitantes ao trabalho docente. E são vários os exemplos de docentes que, ao buscar a formação *stricto sensu* não são liberados em turnos de estudos, ou lhes é indicado pedir demissão.

Não obstante, tem-se uma resolução que traz o termo valorização da profissão docente **uma única vez**, no inciso II do Art. 6, já indicando um descaso para com a formação docente. O fato de trazer apenas cobranças e prescrições com o apontamento de que o foco é aprendizagem e encontra-se no aluno. Contudo, por se tratar de um documento que organiza a matriz curricular da docência poderia, pelo menos, abordar com maior relevância a valorização do profissional que ensina.

Percebe-se que a culpabilização dos resultados recai diretamente sobre o docente, mas que efetivamente políticas públicas de qualificação profissional deveriam não apenas perpassar pela formação docente inicial, mas também pela continuada. A despeito disso, é fundamental refletir se realmente é desejado que o profissional docente desenvolva-se dentro de uma concepção crítico-humanizadora e dialética reflexiva, considerando as problemáticas sociais entremeadas com essas mudanças curriculares nacionais. Outro ponto é as formações continuadas generalistas que são ofertadas, especialmente, de maneira on-line. Trata-se de uma forma de registrar que as mantenedoras estão realizando o seu compromisso formativo e propiciam aos docentes uma oportunidade, que, por vezes, é durante o horário de trabalho e que se ele desejar deverá assistir em outro momento²¹. Tem-se, com isso, a presença dos indicativos que Ramos (2011) elencou, na Pedagogia das Competências, a ideia de autonomia do indivíduo na sua própria formação, pedagogia diferenciada que parece de caráter mais coletivo, mas é voltado ao interesse do mercado.

No capítulo II, encontra-se como premissa primeira, o marco regulatório em especial com a BNCC, termo que aparece vinte vezes ao longo do documento. O termo habilidade tem sua frequência em menor número, sendo de vinte e três vezes. Percebe-se a ênfase trazida para a questão da competência e da prática, pois ambas são bem enfatizadas ao longo da resolução.

Ainda sobre a análise do documento legal, no capítulo III, artigo 7º, inciso III, é apresentado, como princípio da formação de professores(as), o respeito pelo direito de aprender

²¹ Os exemplos trazidos no texto fazem parte do contexto formativo dos docentes da rede estadual do estado do Rio Grande do Sul.

dos licenciandos e o compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares, que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro (Brasil, 2019a, p. 4). Encontra-se aqui o reforço de duas situações. Uma delas é que os resultados só dependem de si mesmos, sem considerar os demais fatores, que podem interferir em todo processo de aprendizagem e o de vivenciar experiências exemplares. Em outras palavras, exemplos práticos de situações pedagógicas que, certamente, são fundamentais para o processo formativo docente, mas que devem estar ancorados em teorias que possibilitem a reflexão da prática e não apenas aprender a como lidar com determinadas situações que podem ocorrer no contexto escolar.

A perspectiva de docentes a serem formados é que eles dominem o que devem ensinar, tenham comprometimento, sejam autônomos em buscar sua própria formação, mesmo dedicando-se em tempo integral. A ideia é de que o uso de seu tempo pessoal é considerado mérito de crescimento próprio, ou seja, consiste em um sistema que, longe de valorizar o profissional, considera-o um aplicador de técnicas e de gerenciamento de situações práticas de aprendizagem. Nessa lógica, cabe ao futuro docente ser um desenvolvedor de competências práticas.

Outro ponto que traz um exemplo atual da conjuntura e da inserção da falta de valorização profissional é a questão do número de contratos emergenciais nas escolas públicas, a falta de concursos que possibilitem um vínculo efetivo do profissional em uma escola, o que também auxiliaria na sua formação e aprimoramento profissional com a carga horária em um lugar apenas. O número de contratos emergenciais chega a passar dos 50% nas escolas do estado do Rio Grande do Sul. O concurso, que ocorreu em 2014, foi abrangente, ou seja, destinou-se para as diversas áreas do conhecimento. O concurso que foi realizado em 2023, pelo contrário, foi destinado para algumas áreas e não supriu a imensa demanda de novos professores que o estado do RS possui. Há uma defasagem enorme no quadro docente, mas esses dados não são apontados como indicadores de resultados das avaliações, pelo contrário não são sequer citados. De certa maneira, isso causa precarização da carreira docente e os cursos de licenciatura acabam esvaziando-se devido a esses fatores, bem como ao sucateamento do próprio salário e da falta de promoções, as quais também ocorreram apenas em 2014, sendo que, com a reforma do Plano de Carreira dos professores do estado do RS não se tem mais promoções, na verdade, os docentes não têm mais carreira, limitando-se à boa vontade dos governantes sobre as questões salariais. Dessa forma, no RS, com o novo plano de carreira, não existem mais promoções por merecimento e/ou por antiguidade.

É indispensável analisar os fatores que interferem nas problemáticas, para não ter, no horizonte, que a imposição de um novo currículo formativo resolverá as mazelas da educação escolar e, de certa forma, é indigno que se interprete o que se deseja a longo prazo com essa estratégia prescritiva. Assim, responde-se à questão de qual docente se pretende formar, ou seja, um docente alinhado à mesma perspectiva das competências que se encontra, por sua vez, também equiparadas às questões suscitadas pelo mercado e pela sua lógica neoliberal de que todos devem servir a um bem maior – o mercado, o capital.

A questão da interdisciplinaridade²² que estava presente de forma contextualizada e entrelaçada na proposta formativa curricular da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, aparece duas vezes, não estando diretamente relacionada à formação docente, porém à metodologia do uso de projetos interdisciplinares. Localiza-se no capítulo III, no inciso XII:

aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os **projetos interdisciplinares**, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; (Brasil, 2019a, p. 4)

A segunda vez que o termo relacionado à interdisciplinaridade aparece não se reporta a processo formativo, mas às possibilidades de componentes a serem ofertados na formação de acordo com o PPC do curso:

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, **componentes interdisciplinares** ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019a, p. 8-9)

Portanto, reforça a questão de que o foco está em que o futuro docente aprenda o que precisa ensinar, sua formação passa a ser voltada para o que ele deve ensinar, alinhando metodologias diferentes e estratégias dinâmicas para que se obtenha sucesso. Não se discute a importância de um docente estar bem-preparado, mas a questão é como formar um docente, sem desenvolver sua identidade pessoal, profissional e intelectual, sem desenvolver um pensar criticamente no que concerne às situações que lhes são impostas. Nesse alinhamento, não há o

²² Na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, o termo interdisciplinaridade e seus desdobramentos (interdisciplinar, interdisciplinares) aparece 33 vezes, sendo que, na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, esse termo interdisciplinaridade não aparece, apenas interdisciplinares duas vezes e interdisciplinar uma vez.

desenvolvimento argumentativo crítico e humanizado, que considere a ética, a estética, a arte, que desenvolvem o sujeito, que o futuro docente ensinará. Eis que, nesses aspectos, as artes, a filosofia, a música, a argumentação, os conhecimentos sobre política, democracia, direitos humanos são fundamentais e não devem ficar em segundo plano como o que ocorre na Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

A formação docente deixa de ser voltada para o sujeito que ensina e foca basicamente no que será ensinado, no sujeito que aprende. Entretanto se percebe, no uso dos termos enfáticos dos verbos que repetem o **comprometer-se**, que muito embora se diga que a ênfase é nas aprendizagens, nota-se que a BNCC e os objetos de conhecimentos que devem ser ensinados aos alunos são o ponto chave formativo das licenciaturas. O futuro docente deve **dominar** esses objetos de conhecimento.

Porém, o que é ainda mais preocupante é a ausência do termo **‘educação inclusiva’** ao longo de todo documento normativo da Resolução n.º 2/2019, não se vislumbra a preocupação com questões atreladas às diferenças, mas apenas a intensificação no desenvolvimento de competências nos estudantes a serem formados pelos docentes em formação. É importante destacar que, na Resolução n.º 2/2015, também não se tinha avançado muito, visto que o termo só parecia em seu Art. 5º, cap, II, item VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (Brasil, 2015, p. 4).

Para melhor compreensão da análise de conteúdo realizada no documento legal, organizou-se o quadro a seguir que traz o indicativo de quantas vezes os termos léxicos aparecem ao longo do conteúdo documental, de certa forma, enfatizando os termos a serem assimilados e incorporados no cotidiano dos futuros docentes.

Quadro 7: Síntese da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Termo lexical extraído do documento legal	Quantidade de vezes que o termo aparece	Compreensão de sua semântica no documento
BNCC	Aparece 28 vezes no documento	Dar ênfase ao que os futuros docentes devem aprender. A trabalhar com a BNCC e seus objetos de conhecimento.
Habilidade	Aparece 23 vezes na resolução	No sentido de parte de aprendizado para desenvolver uma competência. Deve-se ter várias habilidades para ser

		competente em determinado objeto de conhecimento.
Competência	Aparece 51 vezes no documento	Dar ênfase ao ser competente e desenvolver competências para fazer algo de forma eficaz. Essa é ênfase.
Interdisciplinaridade	O termo propriamente dito não aparece, apenas interdisciplinares 2 vezes e interdisciplinar 1 vez.	Na Resolução 2/2015, esse termo era fundamental. Na Resolução 2/2019, ele sequer aparece na forma de interdisciplinaridade, mas referindo-se às metodologias inovadoras e aos projetos interdisciplinares, não tratando de uma formação interdisciplinar para o futuro docente, mas sempre reportando-se ao aluno a ser formado pela BNCC.
Comprometer-se	Aparece 8 vezes na resolução	Aqui tem-se no sentido literal de comprometimento por parte do futuro docente em cumprir o currículo da BNCC.
Dominar	Aparece 7 vezes na resolução	Aparece no sentido de saber o conteúdo a ser passado. É meramente voltado a ter técnica.
Engajamento	Aparece 9 vezes no documento	No sentido de sua formação e seu desenvolvimento profissional, ser empreendedor de si. Mas também com as ações da escola. É um léxico utilizado no contexto de marketing comercial.
Prática	É recorrente 64 vezes no documento	Prática no sentido literal de realizar ações, funcionalista e pragmática.
Educação Inclusiva	Nenhuma vez	Em pleno século XXI e em um documento normativo para formação docente no Brasil, não é encontrado o termo da educação inclusiva. Realmente que docentes pretende-se formar no Brasil, com a implantação da BNC-Formação.

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP n.º 2/2019

A carga horária destinada ao propósito de aprender a ensinar os objetos de conhecimentos confirma a questão apresentada. Conforme Brasil (2019a, p. 6): “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”. Percebe-se que o que necessita ser trabalhado na formação docente é 50% da carga horária total do curso, que se destina a conhecer e saber o que a BNCC prescreve para ser ensinado. A formação docente volta-se para que o docente saiba os objetos de conhecimentos a serem ensinados. Considerando que, no Grupo I, tem-se “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, as escolas e as **práticas educacionais**” (Brasil, 2019a, p. 6, grifos nossos), para os aspectos que são de conhecimento da legislação e da didática. Ademais, aqui entraria a compreensão sobre a gestão democrática da escola. Nota-se que a formação do sujeito docente precisa ter sua identidade sendo trabalhada a partir de pressupostos teóricos e filosóficos, bem como do professor pesquisador para que prossiga seus estudos, o que não fica clara no documento legal, apenas a questão das práticas educativas. Os aspectos da formação para a gestão escolar, como os espaços de coordenação pedagógica, direção, orientação são encontrados atrelados à gestão do processo de ensino e aprendizagem, o que, de certa forma, não prepara o futuro docente para estar nesses espaços pedagógicos de liderança democrática.

O Grupo III da carga horária destinada à formação para as licenciaturas III, também com 800 (oitocentas) horas, propostas para serem distribuídas em prática pedagógica, das quais 400 (quatrocentas) horas devem ser destinadas ao estágio supervisionado, um destaque para o que é utilizado “**em situação real de trabalho em escola**, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (Brasil, 2019a, p. 6, grifos nossos). As demais 400 (quatrocentas) horas deverão ser realizadas “para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora”. As situações voltadas para práticas pedagógicas tornaram-se majoritárias em todo processo formativo, de certa forma, passa-se de um extremo a outro. Reflete-se sobre isso, seria a falta de prática pedagógica a grande responsável pelo fracasso escolar? A grande problemática está na formação docente? A Pedagogia das Competências realizará um salto qualitativo nos índices do país? São questões que surgem para que se possa pensar de forma mais aprofundada no porquê de as mudanças curriculares terem sido realizadas no país a “toque de caixa”.

Torna-se relevante analisar o quadro geral das competências (grupos 1, 2 e 3) trazidas no documento legal orientador, pois, desse quadro, houve o desmembramento em competências específicas e estas em subcompetências mais específicas, ou também podendo ser chamadas de habilidades. No quadro abaixo, são apresentadas as competências macro e as específicas, não são apresentadas as subcompetências, mas, em anexo a esta tese, elas serão encontradas.

Quadro 8: Das competências trazidas na BNC-Formação (2019)

1- Conhecimento profissional	2- Prática profissional	3- Engajamento profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos.	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competência e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Extraído da BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 6).

Embora as subcompetências ou habilidades não sejam apresentadas no quadro anterior, será realizada uma reflexão sobre algumas que se tornam pontuais e relevantes para a tese. Como no caso da competência 1.1 que fica localizada nos quesitos dos conhecimentos profissionais. Aqui tem-se a efetivação de que o foco é prescritivo, pois o conhecimento profissional não prima pela construção de uma identidade docente de base formativa crítico-humanizadora, mas deixa claro que o relevante é dominar os objetos de conhecimento para poder ensiná-los, ou seja, transmiti-los. Esses objetos de conhecimento reportam-se à BNCC da educação básica. Com isso, o professor, sendo um bom transmissor do que vem prescrito na BNCC, terá desenvolvido sua competência como docente. Pode-se atrelar a essa competência a específica que se reporta ao eixo da prática: 2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competência e habilidades. Atenta-se para o termo conduzir que também direciona a ação a uma aplicação e replicação de objetos de conhecimentos a serem adquiridos no processo de ensino e aprendizagem.

É importante deixar claro que não se trata aqui de questionar a importância do ensino de conteúdos/objetos de conhecimento e de que o docente não precisa apropriar-se deles no seu processo formativo. Destarte, a questão está na análise do que uma formação voltada apenas para o que se deve ensinar pode ser prejudicial e tornar-se mais focada no saber fazer, do que na formação que aprimora e constitui sujeitos críticos. Apesar disso, essas capacidades não favorecem o ato de enfrentar situações-problema e conflitos para além de um repertório de ações práticas a serem realizadas em determinadas situações previsíveis, pois o contexto da escola está para além do que um manual ou cartilha possa exemplificar ou prescrever, visto que é composta por gente, por pessoas de diversas procedências e com histórias de vida totalmente diferentes.

A DCN de 2015 já trazia, em suas considerações iniciais, a importância de se avaliar a realidade concreta dos sujeitos e instituições que dão vida ao currículo, bem como considerar as características de quem faz parte do contexto da escola, as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos (Brasil, 2015). Logo, a presença da ênfase no contexto da humanidade, um caráter humanizador que é tão necessário nos tempos atuais, no qual uma pandemia mostrou o quão pequenos podemos ser diante de um vírus. Formar docentes dentro de uma proposta de formar competências em outros sujeitos é, de fato, pensar no ser humano como máquina que deve servir e dar resultados mensuráveis em determinado tempo.

Também cabe analisar a competência 1.2 - “Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como aprendem”, possui, dentre outras, a habilidade (Brasil, 2019, p. 15); 1.2.6 - “Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa centrada no estudante” (Brasil, 2019, p. 15). Para que o futuro docente desenvolva tal competência de conhecer sobre como os estudantes aprendem, faz-se necessário uma formação que prime exatamente pelos aspectos da formação humana e toda sua constituição histórica, filosófica, artística e cultural. Em razão disso, a competência não se resume a adquirir um arcabouço de estratégias de ensino como vem logo abaixo da competência específica 1.2 indicada. Certamente, está para além de ensinar na formação docente estratégias de ensino ativas, nas quais o estudante seja o protagonista. É preciso conhecer de gente, é preciso ter conhecimentos mais aprofundados de aspectos da Psicologia, Filosofia, Sociologia, História e Biologia, que propiciem uma compreensão para além de um ensino que pode ser prescritivo em um manual de técnicas de ensino para cada caso específico.

Outro aspecto é que, ao longo do documento formativo, que deveria ser direcionado para a formação docente, tem-se forte a presença e o direcionamento para a formação do aluno a ser ensinado no espaço escolar, como na competência 1.2 e nas suas subcompetências “1.2.3

- Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas **identidades** e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 15). Sendo assim, das três vezes que o termo **identidade** aparece no documento é para reportar-se à identidade do aluno a ser formada na escola. Cabe dizer que, embora o documento seja uma diretriz para formação inicial de docentes, ele foca na formação de quem esse futuro professor deverá formar.

Com relação à competência específica 2.1 - “Planejar ações de ensino que resultem em **efetivas** aprendizagens” (Brasil, 2019, p. 17) e as suas demais subcompetências, tem-se verbos que direcionam a prática, sendo usados verbos como: gerir, utilizar e aplicar. Cabe o destaque para a palavra ‘efetivas’. É um termo que se considera relevante e importante, pois quem não deseja algo efetivo? A questão é que esse efetivo resultado precisa ser verificado nas avaliações externas, que são o foco principal do ensino ministrado pelo professor. Dessa maneira, se algo der errado, tem-se a quem direcionar a culpa, tornando o professor refém do sistema de avaliação. Não se questiona os fatores adequados e as condições que as escolas e os professores possuem para realizar seu trabalho; apenas se aponta que deve acontecer dessa forma direcionada para que os alunos tenham um bom desempenho nas “efetivas aprendizagens.

Cabe considerar ou ponto que diz respeito ao engajamento profissional, que se acha na competência 3.1. Aqui, neste item, tem-se que a responsabilidade pela formação é do próprio docente, mas se abre um leque de situações possíveis, visto que não há brechas na carga horária do docente, que já atua nas redes municipais e estaduais para estudos efetivos como o caso do *stricto sensu*. A BNC-Formação deixa claro que o próprio docente é o responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Com essa competência, tira-se um fardo do Estado, pois direciona para uma meritocracia na própria formação, que, com palavras novas, como engajamento, trazem uma perspectiva do mercado para um contexto que forma pessoas que devem viver para além desse sol mercado.

Também é importante destacar que, nas dez competências gerais da BNC-Formação, mais especificamente na competência de nº 6, refere-se o seguinte texto:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia no fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2019, p. 13).

Essa competência direcionada aos docentes trata de forma generalizada a questão na formação continuada docente, lembrando que essa formação não foi trazida nesse documento e que, *a posteriori*, foi aprovada a Diretriz de n.º 1, de 27 de outubro de 2020, a qual 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). Tal diretriz constitui-se em um remendo legal para um esquecimento de algo fundamental, a formação docente para quem já está em serviço.

É importante trazer que existem itens que somente são abordados de maneira superficial nas dez competências gerais a serem formadas entre os docentes pelos cursos de licenciaturas, como a questão da formação da identidade, e pode-se dizer foi lembrada sutilmente na competência, mas cabe uma análise literal visto a dubiedade de sentido textual. Observa-se o que traz a competência n.º 8:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (Brasil, 2019, p. 13).

Mais uma vez direciona-se toda a responsabilidade ao próprio sujeito em formação, destacando que não foram encontradas, no documento, questões direcionadas à indicação de políticas públicas para formação inicial e continuada que tenham incentivo estatal. Nessa perspectiva, uma classe que é considerada a base formadora da sociedade não recebe uma remuneração digna para manutenção e compra de livros para seu próprio estudo, ou realização de aperfeiçoamento. Mais uma vez, ela é incumbida e responsabilizada pelas mazelas que necessitam de olhares das políticas públicas para sua solução. A questão salarial é e sempre foi um dos gargalos da carreira docente.

Observa-se, na competência 8, que inicia direcionando-se ao próprio estudante professor em formação, abordando ‘conhecer-se’ e, ao final, tem-se o verbo ‘desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes’, indicando que a competência direciona ao controle emocional, porém, ela inicia falando para o estudante professor e termina com sentido repetitivo do autocuidado. Enfatiza-se que esta é a única competência que traz a pessoa do professor em formação, mas deixa claro que o futuro docente necessita conhecer-se para poder cuidar-se emocionalmente, tendo controle sobre seu emocional. Diferentemente do que se previa na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, a qual trazia a formação docente em sua integralidade.

Outro ponto da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 é o capítulo VII destinado aos profissionais do magistério e a sua valorização, além de toda resolução trazer a formação continuada e a interdisciplinaridade como pontos-chaves da formação para a docência. Percebe-se a presença de ideias formativas voltadas para uma educação humanizadora. Tanto que, na resolução, o termo interdisciplinar aparece vinte e duas vezes, enquanto, na BNC-Formação, apenas três vezes e de forma sutil.

Com relação ao termo formação continuada, na BNC-Formação, ele aparece duas vezes, sendo nos incisos:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; e VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

Enquanto na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, tem-se a frequência de quinze aparições, as quais já iniciam no direcionamento da diretriz e seguem articulando ao longo do documento as duas formações. Outro aspecto a destacar é o conceito de currículo trazido na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, sendo:

o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; (Brasil, 2015, p. 2).

Fica clara a perspectiva humanizadora e crítica que se desejava para a formação docente no país, diferente de uma proposta engessadora e voltada ao saber fazer. Já na BNC-Formação, o termo currículo aparece oito vezes, mas para indicar o que é obrigatório ser ensinado aos futuros docentes para que consigam ensinar aos seus futuros alunos. Não é apresentada uma visão clara do que se tem como perspectiva de currículo. O que fica indicado é o como trabalhar com o que consta na BNCC, que necessita ser aprendido na licenciatura para poder ser ensinado na educação básica.

É importante lembrar o que Gadotti (2011, p. 35) já reforçava:

Há consenso, quando se afirma que nossa profissão deve abandonar a concepção predominante no século 19, de mera transmissão do saber escolar. O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial, e a educação já não é mais restrita à escola, pois está em toda a comunidade. A professora e o professor precisam assumir

uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária. Durante muito tempo, a formação do professor era baseada em “conteúdos objetivos”. Hoje, o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto as atitudes (conteúdos atitudinais ou procedimentais).

Gadotti (2011) reafirma a ideia de que o professor não precisa ficar restrito a um processo de desenvolver competências, mas alargar a sua atuação para trabalhar ‘saberes’. Esses saberes também devem ser desenvolvidos desde a formação inicial, na licenciatura e que vão sendo lapidados com as formações e vivências de uma identidade voltada para docência. Tendo como premissa que saberes não se aprendem, mas se constroem no diálogo entre a teoria e a prática. Para Gadotti (2011, p. 59): “A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu”. Por meio da educação, aproxima-se o ser humano do que já foi produzido e reconfigura-se um futuro para a humanidade.

4.3 Parecer CNE/CP n.º 04 de 12 de março de 2024 e Projeto de Resolução

Este último tópico do quarto capítulo, que certamente não seria escrito, mas que, pelos rumos que as ações humanas e governamentais acabaram tomando, fez-se necessário. No ano de 2023, o debate sobre a questão da formação docente foi novamente retomado, assim como várias outras diretrizes estão sendo revistas. A BNC-Formação também foi colocada na pauta.

Sendo assim, após quatro anos de retrocessos na educação e da imposição da inserção da Pedagogia das Competências via BNC-Formação, esperava-se que novas perspectivas fossem retomadas, ou até repensadas sobre uma temática tão importante como a formação inicial para docência e a formação continuada de professores. O fato é que, ao contrário, de ouvir o clamor de quem se encontra nas instituições formadoras sobre os rumos a serem tomados, tem-se, mais uma vez, a proposta de um novo Parecer para instituir as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores no Brasil. Passa-se a analisar tal documento a partir de todo estudo que já foi realizado para construção deste trabalho.

Existe uma grande preocupação referente a essa proposta de uma nova resolução para formação inicial de professores, pois, de acordo com a presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, e o presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Luiz Fernandes Dourado, em live realizada no dia 02 de maio de 2024, pelo canal da ANFOPE, no

YouTube, o novo Projeto de Resolução n.º 4/2024, trata-se de um bricolagem²³ entre as resoluções já aprovadas desde 2002.

É importante lembrar que, conforme a justificativa do Projeto de Resolução n.º 4/2024, desde a LDBEN (1996), já foram aprovadas quatro resoluções para tratar sobre as Diretrizes Curriculares da Formação Docente no Brasil. Elas são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 9: Resoluções aprovadas no Brasil referentes às Diretrizes Curriculares para Formação Inicial Docente

Primeira Resolução	Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.
Segunda Resolução	Referente apenas aos cursos superiores de Pedagogia, foi aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.
Terceira Resolução	Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Esta revogou a Resolução CNE/CP n.º 1/2002.
Quarta Resolução	Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Extraído da justificativa da Resolução n.º 4 de 12 de março de 2024.

A justificativa da proposta da nova resolução, n.º 4/2024, também se encontra apontado que desde “o Parecer CNE/CP n.º 9 de 8 de maio de 2001, os textos das políticas para a formação de professores apresentam-se coadunados com objetivos e princípios que estão no âmbito das tendências internacionais.” (Brasil, 2024, p. 4). Dessa forma, a justificativa reconhece as influências internacionais e, por consequência, neoliberais que adentram as políticas da normatização das diretrizes para a formação de professores. No entanto, mesmo compreendendo que essas influências ocorrem, o que se analisa é a continuidade da falta de debate sobre a Formação Docente. Neste caso, tem-se mais uma vez uma nova proposta, que, de novo, não traz muita coisa.

²³ Bricolagem é trazida na live a partir do seguinte entendimento: de que se trata de um recorte de fragmentos das outras resoluções que já foram aprovadas, organizadas em outro documento, com cara de novo. Live disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7S11stQphxM>

Na tentativa da não homologação da Resolução n.º 4/2024, que a ANPAE, ANPOFE e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd estão realizando um movimento de encontros, debates e lives para tratar, esclarecer e solicitar que a Resolução n.º 2/2015 seja retomada, pois as Instituições sequer puderam colocar em funcionamento essa diretriz, a qual abordava uma proposta interdisciplinar e inclusiva de formação e de valorização dos professores e da carreira docente no Brasil. O apagão docente também é apresentado na live como uma problemática que só pode ser resolvida com ações que promovam a valorização do magistério. (Anfope-live, 2024)

A presidente da ANFOPE, professora Suzane Gonçalves (2024), apresenta sua preocupação com a falta de diálogo no que se refere à formação continuada docente, sendo realizada pelas Universidades e Instituições Formadoras e não regida pelo setor privado, isso atrelado às condições precárias de trabalho, que podem dificultar ainda mais a carreira e o interesse pela docência. Ela pontua que devem estar articulados: formação inicial e formação continuada com trabalho, carreira e valorização profissional. Também apresentou que a proposta da nova resolução extingue a prática pedagógica como componente curricular, o que vai contra uma proposta integradora e interdisciplinar de formação.

O professor Luiz Fernandes Dourado (2024), igualmente apresenta suas preocupações com relação à financeirização da educação e as questões da normatização do ensino a distância e do Decreto n.º 9.057/2017, que direciona essas questões. Com isso, tem-se o aligeiramento e a oferta com menos custo e, por consequência, menor qualidade. Enfim, os líderes das associações e dos movimentos demonstram preocupação e até estranhamento com a proposta da Resolução n.º 4/2024, apontando vários pontos de retrocesso na formação docente, caso essa diretriz seja homologada.

Para melhorar a compreensão, buscou-se realizar uma análise que se compara os termos lexicais utilizados na Resolução n.º 2/2019 e a da Proposta na Resolução n.º 4/2024, ainda não homologada. Para tanto, organizou-se o quadro que segue:

Quadro 10: Comparativo da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e a Proposta da Resolução n.º 4/2024.

Termo lexical do documento legal	Quantidade de vezes que o termo aparece na Resolução CNE/CP n.º 2/2019	Quantidade de vezes que o termo aparece na Proposta da Resolução CNE/CP n.º 4/2024	Reflexões a partir dos léxicos encontrados na Proposta de uma nova resolução
BNCC	Aparece 28 vezes no documento	Nenhuma vez	Percebe-se a tentativa de retirar o termo BNCC

Habilidade	Aparece 23 vezes na resolução	Duas vezes	Traz habilidade voltada para a docência
Competência	Aparece 51 vezes no documento	Três vezes	Reportam-se sucessivamente à competência leitora e escritora, de trabalho e digitais.
Interdisciplinaridade	O termo propriamente dito não aparece, apenas interdisciplinares 2 vezes e interdisciplinar 1 vez.	Uma vez	De forma breve e atrelada ao contexto escolar
Comprometer-se	Aparece 8 vezes na resolução	Aparece como comprometidos	Muda-se da perspectiva verbal, da ação para o adjetivo, para o ser.
Dominar	Aparece 7 vezes na resolução	Uma vez	Reporta-se aos conhecimentos relativos à Educação Básica.
Engajamento	Aparece 9 vezes no documento	Nenhuma vez	Foi abolido da versão
Prática	É recorrente 64 vezes no documento	Aparece 30 vezes	Aparece ao longo do documento atrelada às ações formativas.
Educação Inclusiva	Nenhuma vez	Aparece 2 vezes	Aqui aparece singelamente atrelada a estratégias didáticas e a Educação Especial.

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise de conteúdo da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e Proposta da Resolução CNE/CP n.º 4/2024.

O aspecto que foi apontado pelos representantes da ANFOPE, ANPEd e ANPAE diz respeito à bricolagem entre as diretrizes, o que faz sentido ao realizar a leitura da Proposta da Resolução n.º 4/2024, pois se percebe vários aspectos das outras resoluções, que foram agregados, e outros retirados do documento. Porém, a nova proposta realmente separa a formação continuada da inicial, não abordando esse aspecto, diferindo da Resolução n.º 2/2015, que pensava as duas formações como articuladas, contínuas e indissociáveis, sendo assim, processual.

A Proposta da nova Resolução ainda não foi homologada e a luta das associações continua de várias formas e frentes, com encontros on-line, presenciais e pelas redes sociais. Este estudo encerra-se nessa etapa da história, porém se compreende que novas perspectivas devem ser debatidas e consolidadas a partir das situações vividas nos contextos de formação docente, no entanto não se pode esquecer do aspecto humanizador que deve estar presente também nas Diretrizes formadoras docentes. Acredita-se que propor uma nova Diretriz e mais uma diretriz e novamente aligeirada, não é a solução.

5. PARA ALÉM DA BNC-FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO CRÍTICO-HUMANIZADORA

O último capítulo da tese tem a pretensão de lançar olhares e reflexões para a luta na construção de possibilidades e no enfrentamento dos desafios que a perspectiva neoliberal vem trazendo ao contexto curricular da educação brasileira, vislumbrando, na concepção crítico-humanizadora, uma possibilidade de resistência nos processos formativos para a docência. A importância de formar e informar os docentes em sua formação inicial, bem como em serviço, sobre as nuances da inserção neoliberal no contexto educacional é fundamental na atual conjuntura.

Sendo assim, esclarecer sobre o contexto que vem atrelado de forma subliminar em um currículo baseado em desenvolvimento de competências, que possui fundo funcionalista de preparação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, o qual traz consigo a formação de um tipo específico de sujeito (adaptado ao que o mercado quer), fica longe de primar por uma formação crítica e humanizadora, mas tem o intuito de formar para seguir uma lógica quase desumana. Destarte, uma lógica que preconiza sempre um lucro que nunca será para a humanidade, mas para propósitos individualistas de uma parcela social que se mantém a partir desse ciclo contínuo ao longo dos anos, aperfeiçoando suas estratégias e adentrando o contexto educacional, visto que compreendeu que a educação é a base para alienação e para desalienação.

É preciso ter ciência da situação para poder mudá-la, como apontam Sartori; Salles (2022, p. 65): “A BNC- Formação ao postular a revisão dos cursos de licenciatura para estar em consonância com a reprodução de conteúdo da BNCC da Educação Básica, sem dúvida cumpre o papel de uma reforma intencionada e embasada na ideologia neoliberal”. Com isso, tem-se a inserção do privado no setor estatal que arrecada recursos do público e que ao mesmo tempo o destrói por dentro, enfraquecendo suas bases. Nesse ínterim, terceiriza atividades essenciais, retira direitos trabalhistas e contrata, temporariamente, docentes que passam a ter de reger dentro do ritmo em que estão consubstanciados, visto o medo de perderem seus empregos. Formar desde a licenciatura professores a partir do desenvolvimento de competências é extrair o que de mais essencial a docência possui e que Freire (2018, p. 65-132) deixou claro: “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; exige apreensão da realidade e disponibilidade para o diálogo”.

A política neoliberal elimina pelo sufocamento de excessos de objetos de conhecimentos que são atrelados a determinadas áreas e pelo enfraquecimento e/ou retirada de componentes

curriculares que propiciam os momentos de reflexão e de pensar criticamente, como: Artes, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação da formação docente para focar em práticas de como ensinar os conteúdos voltados para a BNCC, deixando de lado a formação do próprio docente, em detrimento ao resultado final, o produto que seria o estudante a ser formado na Educação Básica a partir dos propósitos das competências.

Assim sendo, acaba por mercantilizar a educação, por meio das estratégias da Pedagogia das Competências, atrelada ao discurso da qualidade da educação e seguindo uma lógica que ludibria, enreda, à primeira vista, os desinformados, pois o discurso é voltado ao que se diz “bem maior”, ou seja, a fala é de que as reformas curriculares são necessárias para melhorar o ensino. Todavia, é preciso questionar-se sobre para o que um ensino baseado no desenvolvimento de competências é destinado? Qualificar para o quê e para quem? São questões cujas respostas já foram debatidas ao longo desta tese de doutorado, mas que não podem ser esquecidas, pois não há ingenuidade nas reformas, bem como é preciso analisar as entrelinhas que a compõem, como o que se propôs neste estudo, a partir da análise de conteúdo apresentada nos documentos legais e os reforços linguísticos utilizados ao longo de todo documento normativo.

É importante reforçar o que Teodoro (2013) já assinalava de que o neoliberalismo trata-se de uma expressão das formas de globalização hegemônica, que adentra os diversos segmentos sociais como um fungo, que se espelha lentamente, submerso e coberto por uma camada mais externa que não possibilita visualizá-lo. Assim como Sácristan (2011) também já anunciava, na Europa, os perigos da inserção da Pedagogia das Competências nos contextos educacionais. Teodoro (2013) atrela toda essa estratégia à globalização, ou seja, o discurso de um bem maior, mas bem maior para quem? O mercado torna-se o sol central de todos os processos formativos, assim, tudo gira em torno desse sol.

Ante o exposto, a formação humana é o que de mais valioso a educação pode aprimorar. Formar o educador é parte importante nesse processo, porém a formação da identidade do educador é fundamental para que ele possa desenvolver ética, estética, cultural e socialmente, compreendendo a função social que se desempenha na constituição de toda uma sociedade e das demais profissões. Com isso, ao pensar uma política educacional que altere o currículo formativo dos docentes demanda muito debate, ouvir os pares, sanar lacunas formativas para além de um currículo prescritivo, ao contrário, deve ser um currículo vivo. Reduzir o papel do formador a um mero aplicador, ou reproduzidor de objetos de conhecimento que devem ser ensinados é retroceder no tempo e jogar fora toda evolução conquistada pela ciência, pela psicologia e por pensadores, que, por meio de suas práxis, desvelaram o quanto a educação para

as humanidades são necessárias para que a manutenção da vida em uma sociedade democrática de direitos seja continuada.

Aspirar novas possibilidades e alternativas para solução de problemas sempre fez parte da formação humana. Neste sentido, a BNC-Formação não atingiu esses aspectos na sua edificação. Ao primar a prática e a aplicação dos objetos de conhecimento da BNCC, limitou-se à formação voltada para os objetos de conhecimento que devem ser ensinados, em detrimento à formação e construção de uma identidade docente e de um desenvolvimento crítico social dos conteúdos. Desse modo, critica-se a forma como a BNC-Formação apresenta-se e reflete-se como a materialização da normativa pode ocorrer nos contextos da formação docente e de que forma pode-se ampliar a formação voltada para uma concepção crítico-humanizada, dentro do contexto da materialização do ensino nas instituições de formação docente.

Cabe ressaltar o que Kuenzer (2011, p. 678) esclarece:

o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade.

Entende-se que as propostas curriculares tanto podem libertar os sujeitos, quanto engessá-los e que essa formação traz consigo concepções ontológicas e epistemológicas, as quais sustentam e fundamentam as concepções de homem, de sociedade e de trabalho presente nas propostas. Destarte, tem-se, na formação de docentes, um terreno de disputas e de interesses. A qualidade dessa formação dependerá de qual é o resultado final que se deseja, pois, nos discursos atrelados à educação, esse termo lexical sempre é utilizado, podendo-se dizer muito utilizado. É como se fosse chavão em qualquer discurso, fala ou propaganda, afinal é um argumento irrefutável. Quem pode ir contra essa afirmação? Eis que é exatamente o ponto X da questão. Um professor que possuir uma formação crítica, reflexiva, a partir de princípios éticos, estéticos, culturais, sociais, a partir de uma perspectiva crítico-humanizadora compreenderá a falácia presente nas discursivas. Um docente formado a partir da Pedagogia Histórico-crítica poderá observar para além da BNC-Formação e da BNCC. Refletirá sobre quais as intenções de uma Pedagogia das Competências e, questionando-se, o porquê dos principais envolvidos no contexto da escola e da formação docente não foram ouvidos durante a sua construção, reformulação. Eis a diferença!

Kuenzer (2011, p. 678) já anunciava que:

Quanto à formação acadêmica do professor, a grande disputa está na concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade que vai orientar a proposta curricular da formação docente, sendo que tal disputa é fruto das correlações de forças existentes não apenas no interior nas instituições formadoras, mas, principalmente, no âmbito do estado (ampliado), onde se definem a concepção e as estratégias de desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, entende-se a construção de políticas educacionais como possibilidades de ações que são apenas materializadas nos contextos a que se destinam, mas que, por vezes, não são construídas a partir da participação dos envolvidos diretos, de quem vive as problemáticas reais, a falta de um viés democrático e participativo de tomada de decisões fazendo com que, em poucos anos, tenha-se duas propostas de mudanças curriculares para formação docente como no caso da Resolução n.º 2/2015 e a Resolução n.º 2/2019. A BNC-Formação apresenta “a predominância do pragmatismo e se submete a lógica educacional aos interesses imediatos do capital, reduzindo a formação humana à instrumentalidade para o mercado de trabalho em detrimento da formação humana integral” (Kuenzer, 2011, p. 678).

5.1 Proposições a partir da perspectiva crítica-humanizadora e a Pedagogia Histórico-crítica

As contradições às reformas curriculares surgem na sua materialização, ou seja, nos contextos educacionais que são efetivadas e sentidas as possíveis consequências de políticas educacionais, que são pensadas de forma vertical e hierarquicamente impostas a quem deve consolidar a sua realização. E como dizia Freire: “Escola é feita de gente” e é no contexto das relações e dos entendimentos que se materializam as políticas públicas. Com isso, tem-se, na escola e nas instituições de ensino formadoras de docentes, vários entendimentos sobre a BNCC e a BNC-Formação, como foi apresentada na revisão de literatura deste estudo. Uma certa divisão com relação a ser boa ou ruim, a servir para qual propósito e resultados para quem. São as contradições que até hoje moveram as mudanças sociais. Sendo assim, é necessário compreender às contradições desse modelo hegemônico vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para a sua superação. Por conseguinte, este último capítulo fará jus às reflexões suscitadas durante a construção desta tese, uma vez que é momento para produzir olhares para possibilidades de lutas e de resistência.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a perspectiva da educação crítico-humanizadora reúnem alguns princípios fundamentais, especialmente no que diz respeito à abordagem crítica da educação. No entanto, há nuances e diferenças nas ênfases e nas práticas pedagógicas de

cada abordagem. Pode-se destacar semelhanças e diferenças entre a Pedagogia Histórico Crítica e a perspectiva da educação crítico-humanizadora.

No caso das semelhanças, pode-se indicar: I. Abordagem Crítica - Ambas as perspectivas têm uma base crítica, questionando as estruturas sociais e educacionais existentes. Ambas procuram desenvolver, nos alunos, a capacidade de analisar criticamente a realidade à sua volta. II. Enfoque na Conscientização – Possibilitar aos sujeitos envolvidos a compreensão desalienada dos espaços que ocupa e como pode realizar a transformação de seus espaços, por meio de suas ações.

A perspectiva crítico-humanizadora na educação é uma abordagem que combina elementos da pedagogia crítica com uma ênfase na humanização dos processos educativos. Essa perspectiva apoia a importância não apenas do desenvolvimento intelectual, mas também do crescimento emocional, social e ético dos estudantes. Nesse ínterim, que se tem alguns princípios fundamentais e exemplos dessa abordagem: 1. Ênfase na Conscientização Crítica - A perspectiva crítico-humanizadora valoriza a conscientização crítica, incentivando os estudantes a analisarem criticamente as estruturas sociais, culturais e políticas que moldam suas vidas. Isso pode envolver a divulgação, o debate e ações sobre desigualdades, injustiças e questões sociais relevantes. 2. Humanização das Relações - A humanização implica o reconhecimento da individualidade de cada estudante, considerando suas experiências, emoções e necessidades pessoais. Os professores formadores buscam estabelecer relações de empatia e respeito, criando um ambiente acolhedor que promova a autoexpressão e a confiança. 3. Inclusão e Diversidade - Compreender o contexto humano vivido pela diferença e aceitação do humano a partir de princípios fundamentais como a vida, o respeito e a valorização das potencialidades ou capacidades de acordo com Nussbaum (2015); 4. Gestão democrática de ensino - Formar os futuros docentes para compreensão da gestão democrática é fundamental para compreensão dos processos de fala e escuta e o balanceamento da gestão de poder nas instancias educativas. Estava presente na Resolução n.º 2/2015, porém foi suprimida na Resolução n.º 2/2019.

A concepção crítico-humanizadora na formação de docentes baseia-se na ideia de que a educação não deve ser apenas transmitir conhecimento, mas também promover o desenvolvimento integral dos alunos, levando em consideração suas realidades sociais, culturais e emocionais. Isso envolve uma abordagem que não só capacita os futuros professores com habilidades técnicas, mas também os prepara para serem agentes de transformação social, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade e da justiça. Passa-se a elencar algumas maneiras de implementar essa perspectiva na formação de docentes.

5.1.1 Currículo Reflexivo

Desenvolver um currículo que incorpore a práxis pedagógica, ou seja, a estreita relação existente entre a teoria e a prática, de acordo com Sartori (2013, p. 57): “É na inter-relação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem que se constrói e se reconstrói a ação – a práxis pedagógica”. Dessa maneira, tem-se um currículo em que se possa dialogar com as questões sociais de maneira a realizar a crítica social dos conteúdos, tornando-os vivos e significativos. Compreende-se assim, que tudo foi construído por algum motivo, e que aprender sobre o que foi construído socialmente faz parte dos saberes escolares.

Um currículo reflexivo vai além do desenvolvimento ou não de competências que serão auferidas em avaliações externas, ele perpassa significados e significâncias, uma vez que não focam apenas em uma aprendizagem voltada para o aspecto cognitivo, volta-se para a formação integral dos sujeitos, em aspectos afetivos, atitudinais, sociais e culturais. Não há como formar alguém integralmente, esquecendo-se da arte, a qual desenvolve a ética e a estética, a observação, a fruição, que estão diretamente ligadas aos sentimentos. É importante destacar as palavras de Sartori (2013, p. 42),

[...] o principal desafio que se coloca ao professor para superar a dicotomia teoria-prática é consolidar a práxis pedagógica no exercício da docência, [...] em descobrir de que forma auxiliam em sua prática os saberes acumulados na trajetória de seu curso de formação, aos quais se juntam os saberes acumulados ao longo de seu exercício docente.

Dessa forma, um currículo reflexivo parte da premissa de que o futuro professor precisa compreender para além do que deve ensinar. Ademais, é essencial possuir uma formação integral na sua totalidade, para poder construir a identidade docente, o que não ocorre na BNC-Formação, pois ela dá ênfase ao longo do documento ao produto final, ou seja, o estudante a ser formado pelo docente que está em formação.

Lembrar-se de que a BNC-Formação deveria tratar da formação dos futuros professores e possibilitar caminhos formativos para refletirem criticamente sobre sua prática pedagógica e seu papel na sociedade. Promover espaços de diálogo e debate em que os futuros professores possam discutir questões sociais, políticas e culturais relevantes para a educação. Isso ajuda a ampliar sua consciência crítica e a compreender melhor as realidades dos alunos, a complexidade da escola e dos sujeitos em formação. De acordo com Pinheiro (2019, p. 110),

[...] o entendimento por parte do/a professor/a sobre o que representa a práxis pedagógica e aplicá-la no seu contexto de ensino, constitui o caminho para a qualidade da Educação Básica e, este caminho só pode ser trilhado por meio da formação continuada, pela ação que considera o movimento – a dialética.

A dialética que movimenta a práxis pedagógica é a base para construção de um currículo reflexivo, que envolva todos no contexto do ensino e da aprendizagem, em um movimento de ações que está para além da mera prática de algo aprendido, pois pensar na integralidade de qualquer ação implica pensar interdisciplinarmente.

5.1.2 Estágios significativos em Diversos Contextos

A BNC-Formação indica um aumento de carga horária ao que se diz “prático”, Grupo III, prática pedagógica, ou seja, reporta-se ao treinamento em sala de aula, a partir dos conteúdos/objetos de conhecimento que a BNCC apresenta. É importante destacar que os estágios são importantes momentos formativos, mas que devem vir associados a outras ações formativas, para que, realmente, sejam espaços formativos de aprendizagens.

Proporcionar oportunidades de estágio e interações em diferentes contextos educacionais, como escolas públicas, privadas, rurais, urbanas e multiculturais, sempre foi relevante para formação docente. Isso permite que os futuros professores entendam as diversas realidades dos alunos e desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas a cada contexto, também permite que eles compreendam como podem trabalhar em ambientes diversos. Porém, é preciso entender que somente expor o estudante a determinadas situações, tendo, como base, apenas o que ele deve ensinar a partir da BNCC, não é uma prática que garanta sua formação, ao contrário pode gerar várias situações imprevistas e, por consequência, uma frustração com a própria carreira docente. Sendo assim, cabe destacar que uma orientação de estágio qualificada é indispensável, mas, para além dela, é fundamental o futuro professor já ter sua identidade em formação, não apenas dominando os conteúdos a serem ensinados, nem as melhores estratégias. De outro lado, necessita ter compreensão da complexidade que é a escola e o trabalho com a formação de seres humanos, tendo amparo ofertado nas disciplinas/componentes básicos que desenvolvem a pessoa humana e sua humanidade.

Destarte, é imprescindível que os estágios sejam supervisionados por profissionais experientes e qualificados, que possam orientar e apoiar os futuros professores em sua prática. Os professores orientadores necessitam ter entendimentos a partir dos princípios da perspectiva crítico-humanizadora, mobilizando os estagiários a refletirem criticamente sobre sua experiência. Além disso, durante os estágios, os futuros professores precisam ter a oportunidade

de observar e participar ativamente das atividades em sala de aula, assistindo às aulas ministradas por professores experientes, interagindo com os alunos e colaborando na preparação e implementação de atividades pedagógicas. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 33): “O estágio foi considerado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’ que a profissão se aprende na ‘prática’”.

Projeto de Intervenção: Os estagiários podem desenvolver projetos de intervenção em colaboração com os professores supervisores, abordando questões específicas identificadas na escola ou na comunidade. Isso pode envolver o desenvolvimento e implementação de atividades pedagógicas “inovadoras”, a organização de eventos educacionais ou o apoio a iniciativas de inclusão e diversidade. **Reflexão e devolutiva:** É fundamental que, nos estágios, incluam-se momentos regulares de reflexão e análise, nos quais os estagiários possam discutir suas experiências, desafios e sucessos com os supervisores e colegas. Isso ajuda os estagiários a desenvolverem uma consciência crítica de sua prática e identificarem-na nas áreas para melhoria.

Cabe destacar que, com essas proposições, busca-se dar um sentido à realização do estágio que vai além de ser um aplicador da BNCC, que garante uma perspectiva crítica humanizadora atrelada à Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 24), “[...] o estágio curricular, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. Para isso, o futuro professor necessita ter, na matriz curricular formadora, disciplinas/componentes curriculares que possibilitem essas interpretações críticas. **Apoio Social e Emocional:** Os estágios podem ser momentos desafiadores emocionalmente para os futuros professores, especialmente quando lidam com situações difíceis em sala de aula. É importante que eles recebam apoio social e emocional durante esse período, seja dos supervisores de estágio, de colegas ou de profissionais de apoio psicológico.

5.1.3 Formação em Educação Inclusiva

Incluir conteúdos/objetos curriculares relacionados à educação inclusiva ou até como componente curricular na matriz curricular formativa dos futuros docentes é urgente e necessário, possibilitando-lhes compreenderem sobre inclusão para poder identificar, atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, culturais

ou de suas potencialidades. É nesse alinhamento que o futuro professor precisa entender de gente²⁴, ou seja, como esse sujeito em formação aprende, como ele compreende o mundo, como ele se vê no mundo, quais são suas expectativas para esse mundo. Nesse sentido de busca, de compreensão de si e dos outros é que se vislumbra um trabalho com respeito às diferenças, não se trata de aceitar, mas de inclusão. De acordo com Sasaki (1997, p. 5):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Partindo da análise de que ainda se tem muito a evoluir nos aspectos da inclusão, conforme Sasaki (1997), já afirmava em 1997, e continua-se tendo que melhorar muito neste aspecto, ousa-se dizer que, retirar da formação docente, a abordagem da educação inclusiva ou não dar a devida importância à temática é um retrocesso ainda maior. Na BNC-Formação, Resolução n.º 2/2019, conforme pesquisa de análise de conteúdo o termo ‘**educação inclusiva**’ não aparece nenhuma vez em todo documento orientador formativo. Esse fato é preocupante e ao mesmo tempo indignante, mas realmente possibilita o entendimento de que não foi relevante para os organizadores do documento, visto o propósito neoliberal presente ao longo da narrativa do documento.

A formação integral docente também passa a ser o foco dentro da perspectiva crítico-humanizadora, com isso, entende-se que promover valores de empatia, respeito e tolerância, tanto na relação entre professores e alunos quanto entre os próprios professores é fundamental, porém, para além disso, é importante desenvolver-se criticamente e tendo a compreensão de que os seres humanos são seres políticos de ações ou de omissões. A consciência política de mudança é algo desenvolvido e trabalhado ao longo da formação inicial e continuada. Isso constrói ambientes educacionais mais acolhedores e democráticos. Também seria fundamental o trabalho com a Justiça Social e Direitos Humanos, de forma que integre o currículo de formação docente, capacitando os futuros professores a promoverem a igualdade, a inclusão e o respeito à diversidade em suas práticas educacionais. Isso envolve o trabalho com questões de gênero, raça, classe social, orientação sexual e outras formas de discriminação e exclusão.

²⁴ Fala dentro de uma perspectiva freiriana

5.1.4 Abordagem Interdisciplinar e o envolvimento da arte

A partir de uma abordagem interdisciplinar na formação docente, incentiva os futuros professores a integrarem conhecimentos de diferentes áreas em sua prática pedagógica. Isso ajuda a ampliar sua visão de mundo, de totalidade e desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo. Busca-se, nessa perspectiva, a superação da fragmentação do conhecimento, bem como a integração de/dos objetos do conhecimento/conteúdos que necessitam ser vistos como permeados pelas várias ciências e não de forma fragmentada e isolada de seus contextos sociais, científicos e culturais.

De acordo com Tauchen e Araújo (2018, p. 24) “o sentido epistemológico atribuído à interdisciplinaridade interliga-se a sua função no âmbito da formação geral e profissional do homem e do seu papel na sociedade.” Para Fazenda (2011), que foi precursora na pesquisa sobre interdisciplinaridade no Brasil, o termo era algo pouco compreendido e não possui ainda um sentido único e estável.

A Educação Ambiental e Sustentabilidade incluídas de forma transversal aos objetos trabalhados, igualmente deve ser levada em conta na preparação e organização de um currículo formativo, pois prepara os futuros professores para abordarem questões ambientais e promover a consciência ecológica entre os estudantes. Isso pode envolver projetos de educação ambiental, práticas de sustentabilidade na escola e integração de temas ambientais no currículo escolar. Esses temas transversais atrelados de forma interdisciplinar à Arte possibilitam um desenvolvimento que contribua de forma significativa para a formação de um sujeito crítico e sensível, que não tenha medo de utilizar sua capacidade criadora para transformar o mundo a partir de uma percepção humana.

A abordagem interdisciplinar permite o envolvimento de componentes curriculares como a arte, em todas as suas dimensões e possibilidades. Por meio da arte, são trabalhadas questões que auxiliam na própria percepção de si, dos outros e do ambiente em que se vive. São sentimentos e emoções regidos pelo afeto, expressões que realmente desenvolvem a humanidade dos sujeitos. A inserção da arte na abordagem interdisciplinar não se limita apenas à técnica ou ao conhecimento estético, mas também abrange aspectos emocionais, sociais e culturais.

Como Martha Nussbaum argumenta em sua obra sobre a imaginação narrativa, a arte, em suas diversas manifestações, é capaz de expandir os horizontes da percepção humana, permitindo que os indivíduos se coloquem no lugar do outro e compreendam diferentes realidades. "A imaginação narrativa nos permite compreender e vivenciar as experiências dos

outros, promovendo empatia, tolerância e respeito pela diversidade" (Nussbaum, 1997, p. 72, tradução da autora). É preciso que se desenvolva também uma imaginação narrativa, no entendimento de Nussbaum (2001), imaginação narrativa é a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, de interpretar com inteligência os relatos dela e entender seus sentimentos, seus desejos, ânsias, angústias e suas expectativas. (Nussbaum, 2001). Trata-se, neste sentido, um dos fatores preponderantes para desenvolver-se a humanização dos sujeitos.

No cultivo da imaginação, a educação para/pela arte cultiva as capacidades de juízo e de sensibilidade, que são fundamentais para as relações interpessoais e sociais. Para Nussbaum (2001), no entanto, trata-se de um currículo dirigido à formação de uma cidadania universal. A arte da narrativa tem o poder de possibilitar visualizar as vidas dos que nos são diferentes com um interesse maior do que um turista casual, com um compromisso e um entendimento receptivos e com raiva diante da forma como nossa sociedade recusa a alguns sua visibilidade. (Nussbaum, 2001)

Dessa forma, a interdisciplinaridade na formação docente não se resume à simples integração de conteúdos, mas requer uma transformação profunda na concepção de ensino e aprendizagem, centrada no diálogo, na reflexão e na construção coletiva do conhecimento. A abordagem interdisciplinar que envolve a arte oferece uma oportunidade única de promover uma educação mais ampla, inclusiva e humanizadora. Ao integrar a arte em todas as suas formas no currículo escolar e na formação de professores, pode-se ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano, estimulando a criatividade, a empatia e a compreensão mútua.

A busca da formação inicial interdisciplinar é dependente de uma mudança na constituição do currículo formativo, o que já vinha contemplado na Resolução nº 2/2015 e que foi desconsiderado na BNC-Formação. Entretanto, é importante ressaltar que o currículo em ação é resultado daqueles que o praticam.

5.1.5 Tecnologia Educacional

É necessário integrar o uso de tecnologia educacional no currículo de formação docente, capacitando os futuros professores a utilizarem recursos digitais de maneira relevante e ética em sua prática pedagógica. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades para criar conteúdos digitais, facilitar a aprendizagem on-line e promover a alfabetização digital dos alunos. Além disso é importante estabelecer interações com a comunidade local para enriquecer a formação dos futuros professores, proporcionando experiências de aprendizagem contextualizadas e oportunidades de dialogar com questões sociais relevantes.

Tais questões podem ser trabalhadas por meio de projetos que tragam para os debates, no contexto da escola, problemáticas sociais. O que vai no sentido oposto do que a BNC-Formação apresenta, pois o documento aborda, como um fim, dominar as competências digitais. Destarte, que a Tecnologia Educacional e Formação Docente Humanizadora possuem desafios e perspectivas, as quais devem ser vivenciadas e amplamente reconhecidas como uma ferramenta potencialmente poderosa para melhorar a qualidade da educação e transformar os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, sua implementação nem sempre tem sido acompanhada por uma reflexão crítica sobre seus impactos na formação docente e na prática pedagógica.

Nesse contexto, é essencial considerar como as tecnologias podem ser integradas de forma humanizadora e transformadora na formação de professores, levando em conta as críticas à sua instrumentalização e a plataformização que vêm adentrando o contexto educacional tanto para formação de docentes, especialmente para continuidade, quanto para o ensino dos discentes. Uma das principais críticas dirigidas à introdução das tecnologias na educação é sua instrumentalização, ou seja, o seu uso exclusivo como ferramentas de transmissão de conteúdo, sem considerar as necessidades individuais dos alunos ou promover uma reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados. Esse enfoque instrumental tende a reforçar modelos tradicionais de ensino, baseados na reprodução passiva de informações, em detrimento de uma abordagem humanizadora e participativa.

A BNC-Formação destaca uma formação docente centrada no desenvolvimento de competências digitais dos professores, abordando, de forma geral, a necessidade de uma abordagem reflexiva sobre o uso das tecnologias e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Ademais, integrar as tecnologias de forma humanizadora na formação inicial e continuada dos docentes deve buscar promover uma reflexão crítica sobre seu papel na educação e seus efeitos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Isso implica não apenas dominar as habilidades técnicas necessárias para o uso das tecnologias, mas também desenvolver uma compreensão mais profunda sobre como elas podem ser empregadas de forma a promover a participação ativa dos alunos, estimular o pensamento crítico e ampliar suas oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido, promover uma formação docente humanizadora e transformadora deve incluir espaços de reflexão e debate sobre as implicações éticas, políticas e sociais do uso das tecnologias na educação. Isso requer um engajamento crítico com as práticas existentes, questionando pressupostos e modelos preestabelecidos e explorando novas formas de integração das tecnologias que estejam alinhadas com os princípios da justiça social, da equidade e da inclusão. A integração da tecnologia na formação docente apresenta desafios e

oportunidades únicas para promover uma educação mais humanizadora e transformadora. Ao reconhecer as críticas à instrumentalização das tecnologias na educação e buscar formas de integrá-las de forma reflexiva e crítica, pode-se contribuir para o desenvolvimento de professores mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI e promover uma educação de qualidade para todos.

5.1.6 Avaliação Formativa e construção da identidade docente

Explorar estratégias de avaliação autêntica e formativa que valorizem a diversidade de capacidades e conhecimentos dos alunos, ao invés de apenas a memorização e a reprodução de conteúdo, assim sendo, os futuros professores podem trabalhar com uma variedade de instrumentos de avaliação, como portfólios, projetos, apresentações e debates, para acompanhar o progresso dos alunos e fornecer uma devolutiva significativa. Certamente, a utilização de tais instrumentos possibilita vislumbrar o que realmente foi aprendido pelos estudantes, bem como observar aquilo que teve sentido e significado.

Nesse processo avaliativo, é importante compreender-se como sujeitos com identidade e em formação, mas também que precisam de autocuidado e bem-estar, pois trabalham com várias diferenças sociais e emocionais da humanidade, ou seja, com as múltiplas complexidades do ser humano. Apesar disso, é essencial reconhecer a importância de sua saúde física, mental e emocional para a carreira docente. Isso pode incluir atividades de relaxamento, *mindfulness*²⁵, práticas de exercícios físicos e orientações sobre como lidar com o estresse e a sobrecarga emocional.

Ao integrar esses elementos em um currículo de formação docente, as instituições de ensino podem proporcionar uma experiência abrangente e significativa, que pode preparar os futuros professores para enfrentar desafios e oportunidades da prática educativa de maneira consciente, holística e crítico-transformadora. Cabe, ademais, utilizar estratégias de avaliação formativa que valorizem não apenas o conhecimento técnico, mas também as potencialidades e a capacidade dos futuros professores de refletirem criticamente sobre sua própria prática. Tais ações é que podem contribuir para formar professores humanizados, que, por sua vez, possam formar estudantes que pensem na humanização das ações e das relações interpessoais.

²⁵ É uma técnica de meditação desenvolvida a partir de preceitos budistas, mas que não tem nenhum caráter religioso.

5.2 Vamos falar em capacidades

Todos possuem capacidades que podem ser desenvolvidas. E, contrapondo a questão da competência, conforme o que é proposto por Martha Nussbaum (2015), que é uma filósofa contemporânea liberal, que trouxe importantes compreensões para o debate contra a perspectiva neoliberal na educação e o quanto é necessário pensá-la, praticá-la “sem fins lucrativos”. Em outros termos, não se questiona todas as contribuições que o liberalismo propiciou para a evolução social e cultural e para o desenvolvimento econômico em contextos planetários. Faz-se a crítica às questões neoliberais que são defendidas por um grupo que traçou novos caminhos a partir das questões que envolvem o capital e o mercado. Esse grupo possui as ideias que foram discutidas e apresentadas no capítulo três.

Substituir o termo "competências" por "capacidades", conforme proposto por Martha Nussbaum (2012), implica uma mudança significativa na abordagem da formação docente. Enquanto as competências, muitas vezes, referem-se a habilidades técnicas ou específicas relacionadas à execução de tarefas, as capacidades, como concebidas por Nussbaum (2012), são mais amplas e abrangentes. Para Nussbaum (2012), capacidade significa liberdade para realizar arranjos internos na solução de situações que envolvem para além de conhecimentos meramente cognitivos. De acordo com Nussbaum (2012, p. 40, tradução do autor), “a capacidade vem a ser, uma espécie de liberdade: a liberdade substantiva de alcançar combinações alternativas de funcionamentos”. A autora também compreende que produzir crescimento econômico não significa produzir crescimento intelectual e muito menos democrático (Nussbaum, 2015), muito menos das humanidades.

O desenvolvimento dentro de uma perspectiva crítico-humanizadora e dentro de suas capacidades humanas fundamentais é que pode possibilitar uma vida digna e plena. Passa-se a elencar algumas maneiras de incorporar essa perspectiva no currículo de formação docente, a partir das ideias de Nussbaum (2012): a) Capacidade de Pensamento Crítico e Reflexivo: Em vez de simplesmente desenvolver competências de resolução de problemas, o currículo de formação docente poderia enfatizar, aos futuros professores, a capacidade de questionar, de analisar e de refletir criticamente sobre questões educacionais e sociais. Isso envolveria promover a habilidade de pensar de forma independente e avaliar criticamente diferentes perspectivas e ideias. b) Capacidade de Empatia e Compreensão Interpessoal: Em vez de apenas ensinar habilidades de comunicação, o currículo poderia concentrar-se em desenvolver entre os futuros professores a capacidade de se colocarem no lugar do outro e compreender as experiências e perspectivas dos alunos. Isso envolveria promover a empatia, a sensibilidade

cultural e a capacidade de construir relacionamentos significativos com os alunos e suas famílias. Em vez de simplesmente ensinar sobre valores éticos, o currículo poderia enfatizar a capacidade dos futuros professores de tomarem decisões éticas e responsáveis em situações complexas e desafiadoras. c) Capacidade de Criatividade e Inovação: Em vez de apenas ensinar habilidades criativas, o currículo poderia concentrar-se em desenvolver nos futuros professores a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora para enfrentar os desafios da prática educativa. Isso envolveria promover a imaginação, a curiosidade e a busca por soluções originais e eficazes, construídas coletivamente, para enfrentar problemas educacionais. Dessa forma, em vez de apenas ensinar habilidades de gestão do estresse, o currículo poderia enfatizar nos futuros professores o desenvolvimento da capacidade de lidar com adversidades e superar obstáculos de forma construtiva. Isso envolveria promover a autoconfiança, a resiliência emocional e a capacidade de aprender com os desafios e os fracassos, bem como de, a partir da tríade freiriana: ação-reflexão-ação, avaliar, transformar sempre que necessário, mas a partir de situações e contextos significativos e das problemáticas locais.

Ao adotar uma abordagem baseada em capacidades na formação docente, as instituições de ensino que formam professores, para não serem meros transmissores de conhecimento, mas promover o desenvolvimento humano integral de seus alunos, para que possam viver vidas dignas e significativas, não apenas para serem trabalhadores subservientes ao mercado de trabalho. Dessa maneira, para implementar uma perspectiva crítico-humanizadora na formação de docentes, acredita-se que várias disciplinas e/ou componentes curriculares tornam-se fundamentais na formação de docentes, como I- Pedagogia Crítica: Uma disciplina central que aborda teorias e práticas pedagógicas que visam à transformação social e à promoção da justiça educacional. Isso inclui o estudo de pensadores críticos, bem como abordagens pedagógicas centradas na emancipação e na democracia; II- Sociologia da Educação, pois analisa as interações entre educação e sociedade, explorando questões de desigualdade, diversidade cultural, estratificação social e políticas educacionais. Estas articuladas de forma interdisciplinar; III- Filosofia da Educação torna-se *locus* de desenvolvimento de um pensar criticamente, oportunizando explorar as bases filosóficas da educação, ajudando os futuros professores a refletirem sobre seus valores, crenças e compromissos éticos como educadores. Isso inclui o estudo de diferentes perspectivas filosóficas sobre o propósito da educação, o papel do professor e o significado da justiça educacional.

Os futuros professores precisam entender as estruturas sociais que influenciam a educação e desenvolver uma consciência crítica das injustiças presentes no sistema educacional (Pinheiro, 2019). Sendo assim, IV - Psicologia Educacional possibilita compreender os

processos de aprendizagem, o desenvolvimento e a motivação dos alunos, sendo essencial para uma prática docente que realmente realize a mediação e a intervenção pedagógica necessária. A psicologia educacional fornece *insights* sobre como os alunos constroem conhecimento, como lidam com desafios acadêmicos e emocionais e como os professores podem apoiar seu desenvolvimento integral; por sua vez, V - Educação Inclusiva e Diversidade aborda estratégias para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, culturais, linguísticas, sociais. Os futuros professores aprendem a criar ambientes de aprendizagem inclusivos e a promover o respeito pela diversidade; VI - Didática e Metodologia de Ensino fornecem aos futuros professores conhecimentos para planejar, implementar e avaliar práticas de ensino significativas. entende-se, desse modo, ser importante que os professores estejam familiarizados com uma variedade de abordagens pedagógicas, que promovem a participação ativa dos alunos, o pensamento crítico e a aprendizagem significativa; VII - Ética e Estética Educacional tratam das questões éticas e morais relacionadas ao ensino e à aprendizagem, bem como ao papel do educador na sociedade e ao papel social da escola. Os futuros professores viverão dilemas éticos comuns na prática docente e necessitarão tomar decisões éticas e responsáveis em contextos educacionais complexos.

Entende-se que essas disciplinas/componentes curriculares associadas às demais que formam uma base curricular formativa, podem fornecer uma base sólida para a formação de docentes comprometidos com uma abordagem crítico-humanizadora da educação, capacitando-os a compreender e enfrentar os desafios sociais, culturais e políticos presentes na prática docente contemporânea.

5.3 - Em defesa de uma antropologia humanizadora da formação docente

A antropologia humanizadora reporta-se à compreensão sobre como o ser humano permanece em construção e evolução contínua, mas, acima de tudo, visa compreender a diversidade que faz parte da espécie humana. Neste sentido, o entendimento do léxico é fundamental, sendo assim, tem-se a palavra antropologia, com sua origem do grego e seu radical “antropo” vem de *antrophos* (homem) e “logia” vem de *logos* (razão ou, em sentido específico, estudo). Com isso, a antropologia refere-se ao estudo do ser humano, em todos seus aspectos, de desenvolvimento evolutivo, biológico, cultural, social e relacional.

De acordo com Gusmão (2008, p. 48):

A antropologia, como ciência da modernidade, coloca seu aparato teórico construído no passado, com possibilidade de, no presente, explicar e compreender os intensos movimentos provocados pela globalização: de um lado, os processos homogeneizantes

da ordem social mundial e, de outro, contrariando tal tendência, a reivindicação das singularidades, apontando para a constituição da humanidade como una e diversa.

Neste sentido, as singularidades e as diferenças constroem o conceito lexical de antropologia humanizadora, algo que não faz parte de uma proposta voltada para a Pedagogia das Competências imersa na BNC-Formação, que sequer aborda a questão da Educação Inclusiva, a qual deve ser voltada para todas as singularidades e diversidades que envolvem a constituição do ser humano, compreendendo a sua complexidade dentro de uma antropologia humanizadora, que possibilita um desenvolvimento ético, estético e crítico, a partir do respeito e dos princípios da cidadania universal, de acordo com Nussbaum (2001).

De acordo com Charlot (2019), o não reconhecimento dos direitos humanos fundamentais na sociedade contemporânea é um ato de barbárie. O autor também enfoca a questão da antropologia humanizadora na vertente da educação e a partir da questão sobre o que é um ser humano? Destarte, que a educação busca formar seres humanos, a partir de princípios e fundamentos que direcionam para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. No entanto, toda proposta pedagógica é carregada de significados e significantes que correspondem aos objetivos que se deseja alcançar. Com isso, o perfil de ser humano a ser formado para formar outros seres humanos, como no caso da Resolução n.º 2/2019, BNC-Formação, representa uma formação destinada à competitividade, ao autoempreendedorismo de si e às perspectivas não humanizadoras de um Pedagogia Tecnicista, Reprodutivista, que não considera a humanização como pauta principal.

Diante do exposto, é relevante pensar na antropologia humanizadora como forma de repúdio e resistência, pois, de acordo com o que Gusmão, já acertadamente, mencionava (2008, p. 54), “a antropologia como ciência preocupa-se com a questão das diferenças e busca propor formas de intervenção sobre a realidade, papel a que se dirige qualquer conhecimento produzido a partir das relações entre os homens e o mundo social criado por eles.” Também é importante destacar:

As relações entre antropologia, estudos culturais e educação resultam num campo tensional que diz respeito a duas dimensões correlacionadas: os paradigmas científicos da modernidade e da chamada pós-modernidade e os paradigmas pedagógicos que norteiam a educação. Por sua vez, as relações entre antropologia e educação fazem-se, também, como um campo de relações perigosas, já que envolvem a necessidade de considerar: que toda ciência é conhecimento vinculado ao movimento da história e seus contextos; - que os caminhos de encontro e desencontro da antropologia e da educação, eles próprios históricos e datados, constituem um campo de confrontação no tempo, entre um passado e um presente do conhecimento científico que norteia nossa compreensão de mundo. (Gusmão, 2008, p. 54)

Na contemporaneidade, tem-se a bricolagem pedagógica e a lógica socioeconômica como carro chefe da formação dos sujeitos, que se vinculam a práticas híbridas de ensino e aprendizagem. De acordo com Charlot (2019), pelo consumo e pelo desejo, o que leva a uma sociedade que precisa do mercado econômico, do crédito e da publicidade. Porém, é importante destacar que o capitalismo, conforme Charlot (2019, p. 168), “não visa a satisfação dos desejos, ele procura o lucro, produzidos em situações de desigualdade social estrutural; portanto, a classe dominante tem de impor-se, de forma ou outra.” Sendo assim, a norma e o desejo se inter-relacionam nessa dialética, regida pelo mercado.

A qualidade da educação entra como um discurso muito forte para direcionar as mudanças curriculares, porém é relevante trazer o que Charlot (2019, p. 171) alerta em uma resposta antropológica: “qual homem e qual mulher, uma ‘educação de qualidade’ deve educar?” Aqui, tem-se uma questão complexa a ser refletida diante de várias facetas desse discurso falacioso da qualidade da educação, podendo elencar indagações, como o arrefecimento curricular da Educação Básica e a prioridade de alguns componentes curriculares em detrimento de outro, os quais são considerados para o *ranking* da qualidade da educação em um país, por meio das avaliações externas.

Outro ponto a ser destacado, conforme Charlot (2019, p. 171), refere-se aos:

Discursos sobre essa qualidade repousam sobre uma representação empobrecida do ser humano e da sua educação e, na verdade, encenam uma concorrência internacional na aprendizagem de disciplinas consideradas economicamente lucrativas.

Quando o lucro sobrepõe-se ao humano, não há como conceber qualidade na educação, segundo Charlot (2019, 178), “a barbárie desenvolve-se quando não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico [...] e histórico que um ser humano é”. E o autor reforça ainda que “o antônimo de barbárie é *educação*, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana.” (Charlot, 2019, p. 178, grifos do autor).

A formação docente é uma etapa crucial no desenvolvimento de profissionais capazes de conduzir o processo educacional de forma eficaz e transformadora. No entanto, a abordagem tradicional dessa formação, muitas vezes, negligencia a dimensão humanizadora do ser humano, priorizando modelos padronizados e técnicas de ensino desvinculadas da realidade sociocultural dos educandos. No contexto contemporâneo, a formação docente enfrenta diversos desafios, incluindo a complexidade das demandas educacionais, a diversidade cultural dos alunos e a rápida evolução tecnológica. Nesse cenário, é fundamental repensar os

fundamentos da formação de professores, buscando uma abordagem mais humanizadora e contextualizada.

Portanto, Charlot (2019) destaca a importância de uma abordagem antropológica da educação, que reconheça a diversidade cultural e social dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A formação docente, neste sentido, deve estar pautada na compreensão das múltiplas dimensões da condição humana, promovendo uma educação que respeite e valorize a singularidade de cada indivíduo. Para tanto, uma antropologia humanizadora da formação docente parte do reconhecimento da dignidade intrínseca de cada ser humano, rejeitando qualquer forma de discriminação ou exclusão. Essa abordagem valoriza a escuta atenta às vozes dos educandos, promovendo um diálogo intercultural que enriqueça o processo educativo.

A crítica à instrumentalização da educação a partir de *insights* de Laval e Vergne (2023), em sua obra "Educação Democrática", lança um olhar crítico sobre a instrumentalização da educação, denunciando a sua redução a meros instrumentos de reprodução das desigualdades sociais, o que, de fato, ocorre com a inserção da Pedagogia das Competências, na Diretriz Curricular da formação docente. Eles escancaram que as liberdades acadêmicas estão frágeis e que o poder de restrição está sendo exercido de uma maneira sutil, por meio de situações hierárquicas, como no caso das leis e diretrizes. "De dentro, pelos programas, pelas prescrições de métodos, pelas avaliações conduzidas pela hierarquia. De fora, por uma exigência de 'adaptações' à realidade." (Laval; Vergne, 2023, p. 39). Para esses autores, a formação docente deve ser orientada por princípios democráticos e emancipatórios, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola e, por conseguinte, a formação de professores constitui-se, de certa forma, espaços de intervenção de uma liberdade pedagógica que vem sendo cada vez mais tutelada por hierarquias que possuem objetivos específicos e próprios. Segundo Laval e Vergne (2023, p.39), "liberdade pedagógica permanece sujeita às diversas autoridades de tutela, quando não os lembra diretamente que sua missão é promover os valores da nação e acelerar seu crescimento econômico." A escola passa a ser um instrumento importante na realização desse propósito. Ainda conforme Laval e Vergne (2023, p. 39):

Os poderes tendem a ver a escola como o meio de conservar e ampliar seu domínio sobre a sociedade e sobre as novas gerações. Eles só apreciam o pensamento crítico enquanto ideal e esperam antes, de eruditos e professores, que obedeçam a um pensamento oficial.

O cerceamento da liberdade pedagógica docente é realizado a partir do momento que o professor passa a ser um aplicador instrumentalizado de objetos de conhecimento que devem ser transmitidos, bem como quando ele deve ser um controlador de plataformas de aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento de competências específicas, já orientadas ao perfil que se deseja formar. De acordo com Laval e Vergne (2023, p. 34): “Questão política e questão pedagógica estão intimamente ligadas.” A partir disso, os autores afirmam que “é essencial proteger institucionalmente *todos* os professores, do primário ao superior, evidentemente todos os pesquisadores de todas as proibições de pensar livremente.” (Laval; Vergne, 2023, p. 35). Portanto, fica claro que essa vertente neoliberal adentra o contexto educacional e “impõe normas de funcionamento que têm a ver com uma ‘gestão’ de tipo empresarial, cujo efeito tem sido uma progressiva burocratização das profissões de investigação e ensino.” (Laval e Vergne, 2023, p. 46).

Diante dos desafios e das contribuições teóricas apresentadas, torna-se evidente a necessidade de uma reformulação profunda nos currículos e práticas de formação docente. Porém, uma formação humanizadora e transformadora requer o engajamento ativo dos educadores na reflexão crítica sobre suas próprias práticas, bem como na busca por alternativas pedagógicas que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito à dignidade humana.

Em suma, a defesa de uma antropologia humanizadora da formação docente representa um compromisso ético e político com a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória para um desenvolvimento crítico-humanizador. Ao reconhecer a centralidade do ser humano no processo educativo, pode-se contribuir para a formação de professores mais conscientes, sensíveis e comprometidos com a promoção do bem-estar coletivo e da justiça social.

Nesse ínterim, chega-se à questão da formação docente e de qual perfil, afinal de contas, a BNC-Formação busca formar a partir de uma perspectiva da Pedagogia das Competências? E certamente ela caminha ao oposto de considerar a formação crítico-humanizadora a partir de uma perspectiva antropológica humanizadora dos sujeitos em processo formativo. Compreende-se que, a partir das análises realizadas nesta pesquisa, é necessário pensar proposições que busquem apontar meios e ou ações de resistência à implantação definitiva desta Resolução.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar e descrever o que os documentos curriculares direcionados à formação docente apresentam e perceber a presença da perspectiva neoliberal, por meio da inserção da Pedagogia das Competências, possibilitou compreender que essas políticas educacionais definitivamente contrapõem-se a uma concepção crítico-humanizadora de formação. Confirmando a hipótese de que toda a sua elaboração e aprovação possuíam fins direcionados à lógica empresarial que rege o mercado econômico e que adentra o contexto educacional com novas roupagens e estratégias, as quais utilizam a discursiva da qualidade da educação como ponto chave para o reforço de léxicos que passaram a ser incorporadas nas falas de docentes, gestores, pais e estudantes.

Sendo assim, todos os estudos e olhares lançados aos documentos legais propiciaram a confirmação de que o currículo é uma forma de amalgamar os sujeitos, bem como a questão do *marketing* das discursivas e dos direcionamentos prescritos na BNC-Formação, no sentido de confundir os princípios a que se propõem, transvestindo as mudanças como garantias de qualidade. O pareamento da BNC-Formação com a BNCC é uma proposta que, longe de garantir qualidade à educação brasileira, visa formar formadores de competências e habilidades, a partir de uma lógica distinta da formação para as humanidades.

Passe-se a explicar algumas das conclusões entendidas a partir deste estudo. Tem-se como ponto de partida, as questões levantadas para reflexões, sendo uma delas a que se refere às adaptações necessárias aos Cursos de Licenciaturas para adequar-se ao que a BNC-Formação propõe perpassam por um retrocesso ao ensino tecnicista, voltado para transmissão curricular do que deve ser ensinado, atrelado ao uso de cartilhas, material de apoio fornecido pelo setor privado, por empresas que lucram em criar estratégias prontas para resolver todos os problemas do ensino e aprendizagem. Isso certamente é ir contra uma formação crítico-humanizadora que tenha um embasamento teórico, filosófico, antropológico na integralidade da identidade docente. É formar para que o docente seja o empreendedor de si, em meio a tantas intempéries e desvalorizações da carreira do magistério no Brasil.

A concepção pedagógica que perpassa a BNC-Formação é clara, formar para ser um reprodutor e não desenvolver um pensar criticamente de seus estudantes, pois sua formação como docente não lhe propiciará essa abertura. Com isso, também se tem a resposta com relação à visão de sujeito, de mundo e de sociedade, que embasa a construção desse documento orientador curricular-nacional para formação docente. É importante destacar que ao mesmo tempo que se diz incentivar a autonomia, não se deixa tempo e espaço no currículo formativo

para desenvolver o docente na sua construção identitária. O principal carro chefe é o mercado econômico, o qual é regido por empresários que visam ao seu próprio lucro.

Conclui-se também que se tem muitos distanciamentos entre a BNC-Formação e uma formação crítica-humanizadora, especialmente ao ter um currículo formativo que deixa de lado a Educação Inclusiva, desrespeitando os aspectos da construção humana dos sujeitos, com suas singularidades e especificidades. Na Pedagogia das Competências, o interesse é desenvolver competências específicas e muitas pessoas não conseguem alcançar os mesmos resultados, mas há outras capacidades e potencialidades que podem ser trabalhadas.

Também se entende que a questão de mudanças e alteração curricular deva ser considerada relevante a ponto de ouvir as bases envolvidas, ou seja, os docentes, os estudantes, os gestores, sobre todas as problemáticas enfrentadas no chão e no contexto da escola. Não se começa uma casa pelo seu telhado, mas pela sua base. Sendo assim, até quando as políticas públicas continuarão sem manter diálogo com o que a educação humanizadora precisa. Neste aspecto, fica a reflexão.

Formar pessoas a partir de uma lógica neoliberal e embasada no desenvolvimento de competências é desumano e cruel, em um país extremamente desigual como o Brasil. A natureza e as pessoas clamam por muito mais além de capital e consumo de bens materiais, a formação subjetiva dos sujeitos precisa ser olhada. Os estudantes não são meros objetos que devem servir ao mercado de trabalho, mas são, além disso, pessoas que habitam o planeta terra e que se encontram em processo de formação e aprendizagem. Com isso, necessitam de uma formação que os considere como sujeitos em desenvolvimento.

A problemática principal que embasou este estudo é a de que as alterações curriculares voltadas às competências e habilidades agregam a presença da perspectiva neoliberal a partir da inserção na matriz curricular da Pedagogia das Competências, a qual inviabiliza processos formativos mais amplos. E foi confirmada a partir da análise documental das diretrizes, que trouxeram os aspectos da perspectiva neoliberal configuradas, inclusive na proposta de garantia da qualidade na educação.

Compreendeu-se, nesse contexto, que a construção curricular é essencialmente política, para tanto, o currículo formativo constitui-se um elemento de poder. Ademais, entendeu-se, que ao atuar diretamente na formação dos formadores, pode-se em determinado tempo ter o efeito no resultado do produto final desejado. Conclui-se que o que é proposto na Resolução n.º 2/2019 e, atualmente, na Proposta de Resolução n.º 4/2024 têm-se muitas divergências ao que se propõe como propositiva para uma formação docente crítica-humanizadora e da antropologia humanizadora.

Portanto, é preciso retomar o diálogo, a partir das bases formativas dos docentes, ou seja, das instituições de ensino, também ouvir as vozes que ecoam e lutam de diversas maneiras, como no caso das organizações como a ANPED, ANFOPE, ANPAE para participarem da construção desse documento tão importante da educação brasileira. Além disso, é preciso trabalhar a escuta das problemáticas locais, ou seja, do chão da escola, dos docentes, dos gestores, dos estudantes, a partir de um exercício democrático que pode parecer difícil e trabalhoso em um país como o Brasil, porém é extremamente necessário trabalhar esse conhecimento na forma de práxis vivida socialmente.

Este estudo selecionou alguns dos aspectos que as influências neoliberais podem acarretar no contexto educacional. Porém, ainda é cedo para ter-se a dimensão do que a Pedagogia das Competências pode causar, afinal, essa relação dialética está em movimento: nenhuma coisa está acabada, e pode transformar-se, a qualquer momento, sendo que, nesse sentido, o fim de um processo é sempre indicativo de um novo recomeçar.

Enfrentar a perspectiva neoliberal presente nas mudanças curriculares requer uma abordagem crítica e reflexiva, considerando os impactos dessa perspectiva na educação. Para tanto, este estudo partiu de um diagnóstico crítico das normativas curriculares existentes, para a formação docente no Brasil, identificando elementos que refletem essa perspectiva neoliberal nas discursivas dos documentos analisados. Foram apresentadas as ênfases excessivas em competências meramente técnicas, negligenciando aspectos sociais, culturais e críticos, bem como a participação democrática. A construção da BNC-Formação não envolveu professores, estudantes, pais e membros da comunidade na tomada de decisões no sentido de contribuir para uma abordagem mais plural e contextualizada, ou seja, envolveu apenas técnicos educacionais, especialistas treinados na linguagem do mercado que foram escolhidos para tal fim.

A despeito disso, é fundamental que se reforce a luta pela manutenção dos componentes curriculares que garantem uma formação integral aos docentes, ou seja, a necessária presença das Ciências Sociais e Humanas, bem como as artes, as quais possibilitam uma compreensão mais ampla e crítica da sociedade. Isso contrabalança a ênfase excessiva nas disciplinas técnicas e, eminentemente, comuns em abordagens neoliberais. Cabe, ademais, promover uma abordagem interdisciplinar, conectando diferentes disciplinas para abordar questões complexas e multifacetadas. Isso ajuda a superar a fragmentação do conhecimento e a favorecer uma compreensão mais holística.

Nesse alinhamento, entende-se que é indispensável à formação de professores primar pelos aspectos de uma concepção crítico-humanizadora ou de uma Pedagogia Histórico-Crítica, ancoradas em uma antropologia humanizadora, pois, assim, propiciaria aos futuros docentes uma formação para além da prática e da teoria, isto é, voltada para desenvolver uma compreensão da integralidade do ser humano. A perspectiva crítico-humanizadora estimula os professores a desenvolverem uma consciência crítica sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas que afetam a educação. Isso permite uma reflexão mais profunda sobre o papel do educador na formação de cidadãos críticos e socialmente envolvidos.

Ao adotar uma abordagem crítico-humanizadora, os docentes podem ser incentivados a considerar o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos emocionais, sociais e éticos. Isso vai além da simples transmissão de conteúdo acadêmico, abrangendo também valores como a vida e as questões democráticas. A perspectiva crítico-humanizadora destaca a importância da inclusão e da diversidade, possibilitando promover a comunicação aberta e o diálogo entre professores e alunos. Essa relação dialógica permite que os docentes compreendam as perspectivas dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais participativo e colaborativo. Outro ponto fundamental é o de contextualizar o conteúdo dentro de questões sociais e culturais mais amplas, os docentes podem tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes. Isso também pode ajudar a superar barreiras entre a teoria acadêmica e a aplicação prática na vida cotidiana dos estudantes, incentivando a promoção do pensamento crítico entre os alunos, desafiando os estudantes a questionar, analisar e refletir sobre as informações, em vez de simplesmente aceitar passivamente o conhecimento transmitido.

A partir da perspectiva crítico-humanizadora e de uma visão antropológica humanizadora, pode-se reconhecer e valorizar as experiências individuais dos alunos. Isso implica personalizar a abordagem educativa, integrando as vivências dos alunos ao seu próprio processo de aprendizado. Ao adotar uma perspectiva crítico-humanizadora, os docentes podem contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e humanizada.

Compreender a visão de formação docente apresentada nos documentos legais foi um dos principais objetivos deste estudo. Dessa forma, buscou-se trazer a voga do debate todas as ações que perpassam as reformas curriculares do Brasil. Tem-se a ciência de que as concepções de formação docente e as tendências pedagógicas presentes na BNC-Formação, certamente, configuram a influência da perspectiva neoliberal, considerando que a construção curricular é essencialmente política, bem como o currículo formativo constitui-se um elemento de poder.

Nesse interim, percebe-se que a inserção da Pedagogia das Competências e da questão funcional em detrimento à formação para as humanidades acabam por mitigar ainda mais o currículo voltado para formação docente, retirando elementos formativos das humanidades essenciais para formação em detrimento de outros que podem transformar os futuros docentes em profissionais voltados apenas ao aspecto cognitivo dos sujeitos, deixando de lado a formação integral. Com este estudo, compreende-se as divergências do que é proposto nesses novos documentos legais na contramão de uma perspectiva de formação crítica-humanizadora.

Ao conhecer e analisar as concepções de formação docente existentes nos documentos legais, vislumbrou-se que o documento torna-se mais lastimável do que a última versão da Resolução n.º 2/2015, pois não deixa espaço para uma formação da identidade docente, seu foco é centrado apenas no produto final, ou seja, o estudante que sairá da Educação Básica, que deve estar preparado para obter bom desempenho nas avaliações externas. Igualmente, pode-se compreender que a intencionalidade da propaganda atrelada à qualidade da educação, provavelmente se configura a formação na perspectiva da Pedagogia das Competências, a qual já foi questionada na União Europeia por Sacristán (2011), que realizou um longo estudo sobre essa perspectiva e comprovadamente ressaltou que ela não funciona para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Os estudos de Sacristán (2011), já datados de treze anos atrás, muito se aproximam do que hoje está se vivendo na realidade brasileira com relação a uma reforma curricular verticalizada, que não escutou os principais envolvidos do processo - as instituições formadoras e os professores.

Também é importante deixar claro que a saída para a questão não se encontra em propor, novamente, um novo documento como a Proposta da Resolução CNE/CP, n.º 4/2024, (com esta será a quinta resolução, aprovada no Brasil), muito menos realizar uma colcha de retalhos de fragmentos das resoluções que já foram aprovadas, a questão da formação docente exige que se trabalhe com o contexto real da situação e que seja investido na carreira e na valorização docente, bem como na qualificação dos processos formativos e das instituições formadoras, além da articulação da formação inicial com a continuada. Sendo assim, antes de construir um novo documento seria necessário a realização de um trabalho de escuta das bases formadoras, ou seja, das instituições que formam professores, das escolas, e dos próprios docentes formados.

Com este estudo, buscou-se não apenas analisar, mas também trazer à tona os aspectos da inserção de uma Pedagogia das Competências, bem como caracterizar a concepção crítico-humanizadora atrelada à Pedagogia Histórico-Crítica, como possibilidade de trabalho na resistência à perspectiva da Pedagogia das Competências, que não tem, como viés, realizar a

crítica social aos conteúdos que são trabalhados nos contextos educacionais. São essas duas concepções que fazem compreender e dar sentido aos conteúdos criados socialmente e transformados pela própria sociedade a cada nova descoberta científica.

Não obstante, percebeu-se, também, por meio da análise de conteúdo dos documentos legais, a ausência de aspectos da formação crítico-humanizadora e que as concepções de docentes a serem formados dentro de uma visão funcionalista, tecnicista, retrocede ao professor que seguia uma apostila prescritiva com atividades que deveriam, em determinado tempo, serem aplicadas com os estudantes.

Deve-se considerar, além disso, a percepção das nuances direcionadas à preparação para o mercado de trabalho, não para o mundo do trabalho; percebe-se que o entendimento dá destaque ao mercado de trabalho como regulador de todos os processos formativos, ou seja, deve-se seguir as necessidades desse mercado, porém essas necessidades também são produtos sociais construídos por uma rede de situações que enreda o consumidor no iterado do consumo. Formar pensando no mercado cerceia outras possibilidades formativas para um contexto de mundo de trabalho, que forma para as diversas possibilidades e vislumbra o trabalho como formação e transformação do próprio trabalhador.

É, de fato, preocupante e inseguro o destino da formação docente estar alicerçado na perspectiva da Pedagogia das Competências, além de todo estranhamento com a pressa na aprovação da Diretriz que regulamentaria o currículo formativo dos futuros docentes do país. É de considerar que muitas vozes não foram ouvidas e as decisões foram baseadas apenas em dados de avaliações externas, que desconfiguram todo contexto educacional, social e cultural vivenciado nas escolas públicas brasileiras. Tem-se um currículo alinhado a uma perspectiva pragmatista e funcionalista, embasada no critério de que formar para o saber fazer resolveria todas as questões e problemáticas educacionais.

O currículo por competência já foi muito criticado na União Europeia, em que autores como Sácristan (2011), Gómez (2011) e Rodrigues (2011), conforme sistematizado no decorrer desta pesquisa, apontam não ser a melhor proposta para uma formação para democracia, em que o pensamento crítico e reflexivo com uma visão de futuro da humanidade seja prioridade. Percebe-se que é de longa data que essa ‘nova perspectiva’ vem sendo implementada e que os discursos acabam por convencer, por vezes, muitas pessoas da própria área da educação. A mistura teórica que é utilizada para defender a proposta da Pedagogia das Competências é preocupante, pois são excertos fragmentados de ideais que não trazem a profundidade epistemológica dos autores.

Ao analisar os documentos legais BNC-Formação, os Pareceres e as Resoluções direcionadas aos Cursos de Licenciatura, pode-se compreender e perceber as divergências ao que é proposto nesses novos documentos legais. Os referidos documentos vão contra a perspectiva de uma formação crítica-humanizadora, pois trazem concepções de formação docente utilitarista, tecnicista e pragmática voltada para princípios que servem à lógica do mercado e da matriz neoliberal.

Nesse viés, tanto a ausência quanto a ênfase de termos utilizados na estruturação das resoluções possuem propósitos discursivos, que adentram o contexto educacional e enredam os envolvidos em um emaranhado de intenções e justificativas que se pautam na qualidade da educação. Cabe dizer que a propalada qualidade da educação possui o viés com propósitos de ajudar o mercado com fornecimento de um produto, o próprio indivíduo.

Esse olhar sobre as discursivas trazidas nos documentos legais não desvela facetas subjetivas, que, por vezes, ou na primeira leitura, ou ao flutuar no texto passam despercebidas aos olhos. Todavia, refletindo-se semanticamente sobre os termos compreende-se que eles têm um peso muito forte, especialmente quando incorporados no dia a dia dos envolvidos.

Trazer a perspectiva de uma pedagogia que respeite as questões antropológicas e que seja voltada para formação das humanidades é fundamental nesse contexto e momento educacional que se está vivendo no país. O embasamento em estudos de Saviani (2013 a-b, 2015, 2017), Freire (2015, 2018) e Nussbaum (2012, 2015) propicia uma tríade reflexiva sobre o quanto essa perspectiva faz-se necessária para a manutenção das nossas democracias e para a manutenção da vida humana no planeta, para a questão das capacidades. Essa reflexão dialógica a partir desses três autores busca dar suporte para as resistências, lutas e desafios, que devem ser enfrentados em tempos adversos e de imposições nas políticas educacionais curriculares, especialmente na formação de docentes do país.

São avanços e retrocessos que a área educacional vem enfrentando de longa data, por isso, esta pesquisa trouxe um recorte do contexto histórico sobre as políticas de formação de professores para que fosse refletido, entendido e compreendido juntamente com o que já vem se orquestrando de longa data na esfera educacional.

Quadro 11: Síntese de algumas conclusões da pesquisa

Resultados da Pesquisa	Implicações e Avanços Propostos
Contraposição entre Pedagogia das Competências e Formação Crítico-Humanizadora	-Diálogo e Participação Democrática: -Promover um diálogo inclusivo, envolvendo instituições formadoras, professores, estudantes e comunidade na construção de políticas curriculares.
Desafios na Formação Docente:	Ênfase nas Ciências Sociais e Humanas:
- Retrocesso para um ensino tecnicista,	- Reforçar a importância das Ciências Sociais e Humanas na formação docente, contrabalançando a ênfase excessiva em disciplinas técnicas, reprodutivistas.
-Desprovido de embasamento teórico e filosófico na formação dos docentes	- Ressignificar os currículos das licenciaturas para que abordem os aspectos filosóficos, sociológicos e antropológicos para possuírem uma base sólida de conhecimento teórico para os futuros docentes, permitindo-lhes compreender as diferentes abordagens pedagógicas e seus fundamentos filosóficos.
-Ênfase na preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e humanizadora.	-Incentivar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas durante a formação inicial e ao longo da carreira docente. Promover a Formação Continuada reflexiva e crítica.
Evidenciada a presença da lógica empresarial na elaboração e aprovação dos documentos, priorizando a qualidade da educação como discurso para justificar mudanças curriculares, que excluem uma formação integral.	A Formação Continuada de Docentes, bem como a compreensão da importância dessa formação durante a licenciatura são condições chave para que a valorização da carreira do magistério se concretize, a partir das ações dos envolvidos. Resistir é necessário, mas, para tal, é preciso pensar criticamente e ter uma identidade docente, ou seja, essa construção inicia-se na licenciatura e vai se constituindo ao longo da carreira.
Impactos da Pedagogia das Competências:	Abordagem Crítico-Humanizadora:
- Tendência à desvalorização das Ciências Sociais e Humanas, negligenciando aspectos sociais, culturais e críticos.	- Adotar uma abordagem crítico-humanizadora na formação docente, valorizando aspectos integrais e reflexivos da educação e embasando-se em uma antropologia humanizadora que compreenda as diferenças e as singularidades dos sujeitos em formação;
- Ausência de participação democrática na construção curricular;	-Resistência e Mobilização: -Acesso à Formação Continuada em nível de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .

-Com decisões baseadas em avaliações externas e expertises técnicas	- Continuar a resistência e mobilização por uma educação que promova o pensamento crítico, reflexivo e ético dos docentes e estudantes.
---	---

Fonte: Organizado pela autora (2024)

O quadro anterior apresenta, de forma clara, a Contraposição entre Pedagogia das Competências e Formação Crítico-Humanizadora, as quais são apresentadas nos documentos legais analisados constituem uma política dentro da perspectiva utilitarista e tecnicista, contraria a formação humanizadora dos sujeitos, na qual fica evidenciada a presença da lógica empresarial nos processos e decisões políticas que alicerçaram as construções documentais curriculares deste país, atrelados a uma discursiva de engodo referente a qualidade da educação.

A necessidade de luta, resistência e diálogo é ainda maior e a relevância de promover uma formação docente ancorada em uma perspectiva crítico-humanizadora e na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em mente a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências individuais dos alunos, promovendo uma educação contextualizada e reflexiva. As políticas curriculares não encerram o debate, mas estimulam a luta das instituições formadoras e dos professores por mudanças. A formação de sujeitos com pensamento crítico-humanizador é fundamental para enfrentar os desafios e transformações na educação e garantir a continuidade da vida no Planeta Terra.

Os impactos da inserção da Pedagogia das Competências serão vislumbrados a longo prazo, neste sentido, é preciso resistir, inclusive nas próprias ações locais, escolas, universidades, para que essas políticas não se materializem em ações realmente desprovidas de sentido, como o que se está vivendo no Ensino Médio e seus itinerários formativos. Neste aspecto, configura-se uma tendência à desvalorização das Ciências Sociais e Humanas, negligenciando aspectos sociais, culturais e críticos. A ausência de participação democrática na construção curricular, com decisões baseadas em avaliações externas e expertises técnicas deve ser combatida. A Formação Continuada dos Docentes em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* também se constitui em um movimento de resistência e de descortinar de olhares sobre os processos que alienam os sujeitos.

Por fim, há muito que dialogar e essa questão não se encerra com a implantação da BNC-Formação e com a Pedagogia das Competências, elas são situações que fomentam a luta das instituições formadoras e dos professores por mudanças. Por isso, deve-se formar sujeitos

com pensamentos críticos-humanizadores para que possam continuar a realizar os enfrentamentos necessários às transformações.

REFERÊNCIAS

ANFOPE NACIONAL (Live). **Análise do Parecer CNE CP 04/24 - Formação Inicial.** YouTube. 02 de maio de 2024, 19h. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/7S11stQphxM?si=i3xjgmhHhUfyFX6l> Acesso em: 6 maio 2024.

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. **O quefazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na Universidade Recife.** UFR, 2012.

ARROYO, Miguel. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola:** MOREIRA, A. F. B. (org.) Currículo: políticas e práticas. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2006, p. 131-164.

ARROYO, Miguel. **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo.** 2007 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento: estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial.** Resumo Executivo. Washington: BM, 2011.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e Retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores.** Mato Grosso do Sul: PPGEL- UFMS, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70. 2016.

BATISTA, Bruno Nunes. A Triunfante Década Neoliberal nos Currículos Gaúchos. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar Matinhos**, v. 15, n. 1, p. 23-50, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRASIL, CNE/CP.MEC. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf> Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. CNE. MEC. **3ª VERSÃO DO PARECER** (Atualizada em 18/09/19) Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> Acesso em: 16 de julho de 2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019a. BNC-Formação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL, **Projeto de Resolução CNE/CP Nº 4**, de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). MEC: Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-rcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192 Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Agência: Câmara do Senado Federal**. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Histórico da BNCC**. MEC, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rcp004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: 22 maio 2020.

CAILLAUD, Anne et al. Developing and Mobilising Competencies: the challenges of a debate. *Competencies Discussion Net work, DG XXII*, [S.I.; s.n.], 1997.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 141-149. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kb3DwgKvzz4jgBqzRwzjNnr/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 05 jan. 2022.

CENTENARO, Júnior; BUKOWSKI, Chaiane; Antônio, SANTOS. **A Pesquisa Documental e sua importância para a compreensão de Políticas Educacionais**. In: FÁVERO, Altair Alberto, et al. *Pesquisa em Política Educacional: Perspectivas Metodológicas*. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

CENCI, Angelo Vitório. **Neoliberalismo, capital humano e educação**. In: FÁVERO, Altair A.; TONIETO Carina; CONSALTÉR, Evandro. (Org.). *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020. p. 87-106.

CHAGAS, Angela. B.; LUCE, Maria. B. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014653, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14653>

CHAVES, Larissa Melo. **Sapateado na Formação Docente: Um diálogo entre jogo e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Dança da UFPA -PPGD**, UFB, 2021.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. Curitiba: **Educar em Revista**, v.35, n. 75, p.161-180, jan./fev. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mudança com máscaras de inovação. **Educação e Sociedade, Campinas**, SP, v. 26, n. 92, p. 935-957, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/33f3MHgds3mrbvP679kGdqt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 jan. 2023.

DESLANDES, S. F. Concepções em pesquisa social: articulações com o campo da avaliação em serviços de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 103-108, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/HsrZ6xPqM6VcPrVTVSqyFvJ/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2021.

DINDO, Rodrigo Connor. **Implantação da Base Nacional Comum Curricular no País: Disputas e Mudanças no Currículo da Formação Inicial de Professores Fundação Getúlio Vargas Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas**. 2021.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014

Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6008/4052>. Acesso em: 17 dez. 2021.

DOURADO Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martin. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 17 dez. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015. p. 299-324. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909> Acesso em: 20 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, Luiz Fernando. **O Plano Nacional de Formação**: o epicentro das políticas de Estado para educação brasileira. Goiânia: Editora Imprensa Universitária. ANPAE, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.

FAZENDA, Ivani. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FARIAS, Marcela Clarissa D. R. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente no trabalho da BNCC**. São Leopoldo: PPGEduc - UNISINOS, 2020.

TAUCHEN, Gionara; ARAÚJO, Rafael Rodrigues de. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. (Orgs.). **Interdisciplinaridade e formação docente**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FÁVERO, Altair Alberto, et al. **Políticas públicas e a efetivação das capacidades humanas**: o papel central da educação. In: FÁVERO, Altair Alberto, et al (orgs). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. p. 29-45.

FÁVERO, Altair Alberto. CENTENARO, Junior. B.; SANTOS, Antônio. P. dos. Resenha da obra Educação é a Base? **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, r. 01. abril de 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**: O Dicionário de Língua Portuguesa do século XXI. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERRETTI, Celso. Formação Profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 18, nº 59, pp. 225-269, ago. 1997.

FIORELLI SILVA, Ileizi. Luciana; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI:

10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. 59ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2ª ed. Escola Cidadã 2. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernardete A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil: **Relatório final de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, Bernardete. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓMEZ, Ángel L. Pérez. Competências ou Pensamento Prático? A construção dos significados da representação e de ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno; et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima, revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. São Paulo: **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Teses e Dissertações**. BDTD. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/pt/a-bdt.d.html?showall=1>>. Acesso 2023.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação** [recurso eletrônico] / Luís Fernando Lazzarin. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2017.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática**: a revolução escolar iminente. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal. Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2017.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIUTTI, Eduardo Barros. O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos. **Unicamp. IE**, Campinas, n. 415, ago. 2021.

MARKUN, Paulo; HAMILTON, Duda. **1961: O Brasil entre a ditadura e a guerra civil**. São Paulo: Benvirá, 2011.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. **In: SACRISTÁN, José Gimeno, et al. Educar por competências: o que há de novo?** São Paulo: Artmed, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, João Leite Ferreira. Foucault, governamentalidade neoliberal e subjetivação. **Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações**. Psic.: Teor. e Pesq. 35, 2019.

NUSSBAUM, Martha. **Justicia Poética**. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1997.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. 1 ed. Barcelona: Andrés Bello, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Crear Capacidades:** propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades? Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Thainá Aparecida Ramos de. Paulo Freire e a Educação Humanizadora. **Revista Panorâmica:** Edição Especial, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1407/19192550> Acesso em: 20 fev. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PASINATO, Darciel; FÁVERO Altair Alberto. As Políticas Neoliberais no Brasil: Sua Influência na Educação Básica e Superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v.15, n.3, p.903-928, jul./set., 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/8277/4753/> Acesso em: 26 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Ana Paula Pinheiro. ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS: Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/bitstream/prefix/3858/1/PINHEIRO.pdf> Acesso em: 17 mar. 2024.

PINHEIRO, Ana Paula Pinheiro; AGOSTINI, Camila Chiodi. **A BNC-Formação para Ensino Superior e a sociedade de aprendizagem:** algumas discussões sobre a formação pautada em competências. In: MACHADO, Gabriella E. COSTA, Sabrina C. da; SILVA, Karoline Regina P. da. Debates contemporâneos: perspectivas e reflexões atuais. (livro eletrônico). Santa Maria: Arco editores, 2021, p.27-44. Disponível em: https://f7f3ee10-6cec-4bfaa3aceb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_9655de7bc01045b488f8c800a7f37299.pdf Acesso em: 05 jan 2022.

PINHEIRO, Ana Paula; SARTORI, Jerônimo. A educação democrática em Nussbaum e a educação libertadora em Freire: relações e aproximações. In: FÁVERO, Altair Alberto et al (orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação.** Curitiba: CRV, 2021. p. 111-125.

PINHEIRO, Ana Paula; STEFANELLO, Flávia. Políticas de Comportamento no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras. In: FÁVERO, Altair et al (orgs). **Leituras sobre a pesquisa em POLÍTICA EDUCACIONAL e a TEORIA DA ATUAÇÃO.** Chapecó: Livrologia, 2022. p. 121-134.

PUCCI, Bruno. **Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje.** In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Luiz Antônio; LASTÓRIA, Calmon Nabuco. (orgs). Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, São Paula: Autores Associados, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira, **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO Mônica. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”.** Programa de estudos pós-graduados em educação: história, política e sociedade PUC/SP, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Penso, 2020. E-book. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima, revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTANA, Rogério Joaquim. **A Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário CADES: Contribuições para a Educação Matemática.** São Paulo: PROFMAT-PUC, 2021.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática.** Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SARTORI, Jerônimo; SALLES Rhuane Cristine Fonseca. A Política de Formação de professores no horizonte da BNC-Formação. In: SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner, (Org.). **Políticas educacionais em tempos de neoliberalismo.** Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.

SASSAKI Romeu Kazumi. **Inclusão.!** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Rio de Janeiro

SATO, Barbara Akemi. **Licenciaturas Interdisciplinares na Universidade de Brasília: Novos caminhos para a Formação Docente.** Brasília: PPGEDU - Universidade de Brasília, 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI. Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013b

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SILVA Mônica Ribeiro da. **COMPETÊNCIAS: A PEDAGOGIA DO “NOVO ENSINO MÉDIO”**. PUC:SP, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SILVA, Joaklebio Alves da. **Educação Étnico-Racial crítica para o ensino de ciências: descolonizando caminhos na formação Inicial de professoras e professores de Biologia**. Recife: PPGE- UFRPE, 2022.

SOUZA, Sálvia de Medeiros. **Dissolvendo fronteiras, abrindo novos horizontes: por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca, do curso de Licenciatura em letras à Educação Básica**. Recife: PPGE-UFPR, 2021.

SOUZA, Soraya de Melo Barbosa. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários**. São Leopoldo: PPGLA - Unisinos, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEODORO, António. A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: **Liber Livro**, 2011. 176 p. Educação, vol. 36, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 426-427.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. **Análise de conteúdo nas pesquisas em Políticas Educacionais**. In: FÁVERO, Altair Alberto, et al. Pesquisa em Política Educacional: Perspectivas Metodológicas. Porto Alegre: Livrologia, 2023.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da. In: FÁVERO, Altair Alberto, et al. (orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

APÊNDICE A - Quadro organizado a partir das competências de Sacristán (2011)

Análises das Teses de Sacristán (2011) sobre a aparente utilidade das competências na educação.

Teses de Sacristán sobre a aparente utilidade das competências na educação, (2011, p.16-64)	Síntese apresentada pelo autor	Análises da pesquisadora à luz da formação crítica-humanizadora
<p><i>1- A linguagem não é inocente.</i></p>	<p><i>a) Os termos que utilizamos não são lentes neutras indiferentes na forma de perceber, argumentar e se situar diante do mundo e de seus problemas, assim como tampouco o são a hora de ressaltar as opções para solucioná-los.</i></p> <p><i>b) Se as linguagens mudam no âmbito do conhecimento, é porque há mudanças sociais que as demandam, sendo assim, existe por trás da linguagem uma epistemologia ou visão do conhecimento baseada em uma teoria, uma visão de sociedade, uma política do conhecimento que é traduzida nas instituições educativas.</i></p> <p><i>c) As diferentes visões sobre o que, o como e o para que da educação nutrem a dialética sobre ela, que deve ter determinados rumos nas sociedades democráticas. Nas que não o são, a visão que triunfa é aquela que impõe o poder, às vezes camuflado nas linguagens.</i></p>	<p><i>Certamente a linguagem não é inocente e traz consigo concepções epistemológicas de conhecimentos, de cultura, de história e de ideias. A educação democrática respeita os diferentes discursos mais presa por princípios primordiais a dignidade humana da sociedade, de forma justa.</i></p> <p><i>Assim, o termo competência assume várias conotações que dependem de outros fatores como por exemplo as ideias propostas por quem está à frente da construção das políticas curriculares, que com as justificativas de qualidade da educação que tem foco em problemáticas sociais mais complexas trazem através da reformulação curricular a solução para tudo.</i></p>
<p><i>2- Tudo que sabemos tem uma origem.</i></p>	<p><i>a) É preciso rastrear a origem das competências para compreender sua essência. O autor explana sobre as avaliações realizadas por instituições, ou foros internacionais que trazem diagnósticos e relatórios genéricos que são incapazes de</i></p>	<p><i>Compreender a origem do termo 'competência' trazido nos documentos curriculares atuais é fundamental para entender quais são os vieses epistemológicos que se encontram nele permeados. Do controle, da competitividade, liberdade</i></p>

	<p><i>se fixar nas cruas realidades particulares de determinados países e de se referir a responsáveis concretos. A globalização dos diagnósticos impõe limites à possibilidade de enfocar o real. Muitos relatórios são promovidos pelos próprios governos, ou financiados e por vezes seguem os temas de interesse de seus patrocinadores.</i></p> <p><i>b) O autor faz uma análise nos relatórios e traz exemplos de como as ideologias políticas podem direcionar as temáticas e os enfoques destes documentos. Trazendo exemplos como o de Jacques Delors, para UNESCO, em 1996: “Educação um tesouro a descobrir”, no qual é traçado um perfil de um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário. E o de 1999, proposto por Edgar Morin, de como educar para um futuro sustentável, com título: “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”. São relatórios que possuem uma finalidade educativa, voltada para opinião pública e aos que se interessam pela educação. O autor traz o fato de que atualmente a UNESCO vem perdendo espaço para a OCDE que vem adentrando de forma não ingênua as esferas educacionais.</i></p> <p><i>c) Sacristán aponta a fonte de ações neoliberais no âmbito da educação com o governo de Ronald Reagen, nas quais as políticas econômicas neoliberais com restrições de gastos sociais preponderaram, também as privatizações dos</i></p>	<p><i>regrada subjetivamente dos tidos não como seres humanos, mas por sempre consumidores. A fixação de um currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação ao que o mercado de trabalho deseja são aspectos da ideologia neoliberal que se configura na Pedagogia das Competências.</i></p> <p><i>Considera-se impressionante a força do pensamento que ainda configura as esferas educacionais de que a melhora da avaliação externa leva por consequência a melhoria do ensino e da aprendizagem, o que ocorre ao se observar os relatórios das avaliações em larga escala.</i></p> <p><i>A neutralização de órgãos como a UNESCO e a ascensão dos relatórios da OCDE são também questões a serem refletidas e ponderadas. Bem como Sacristán (2011) pontuou muito bem é preciso conhecer a origem dos termos e a que propósitos servem.</i></p> <p><i>A proposta de transformar o termo competência em instrumentos normativos, em conteúdos propriamente ditos serve aos propósitos de convergir toda estrutura curricular a algo aferível nas avaliações externas e a proposta do relatório DeSeCo vem ao encontro do que hoje vivemos nas reformulações curriculares por meio da Pedagogia das Competências.</i></p>
--	---	--

	<p><i>serviços educacionais que proponham a necessidade de controle do desempenho dos alunos. Tem-se a ponta de um iceberg. A comparação entre público e privado é outra grande jogada.</i></p> <p><i>d) Com a proposta de melhorar a avaliação para melhorar a educação, tem-se origem da proposta de uma relação de competências aceitáveis, que sirvam de indicadores para avaliação externa dos rendimentos, tornando as competências básicas norma universal a ser seguida. Transforma-se as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares.</i></p> <p><i>Assim, as competências tornam-se fins, guias para escolher procedimentos e propostas para avaliação.</i></p> <p><i>No relatório DeSeCo traz que: “é importante tornar explícito que (as competências) se assumem como algo possível de ensinar a aprender.” (p.49)</i></p>	
<p><i>3- Da avaliação de resultados tangíveis de um processo, não podemos determinar o caminho para produção em educação.</i></p>	<p><i>a) Do ponto de vista da lógica que guia esses relatórios sobre o sistema educacional utilizando indicadores, a melhora do diagnóstico (sua capacidade analítica e seu caráter exaustivo) é fundamental para a compreensão da realidade da educação nos sistemas escolares. Melhorar os diagnósticos exige aperfeiçoar, substituir ao acrescentar indicadores. A pretensão de ganhar rigor e precisão neles - agora denominados competências- limitando e</i></p>	<p><i>Sacristán faz o anúncio e a denúncia sobre as verdadeiras pretensões da implantação da Pedagogia das Competências e de como o termo foi sendo incorporado nos discursos para garantia da qualidade na educação, de forma que tornou até a compreensão da complexa qualidade da educação algo atrelado aos resultados da melhora de diagnósticos dos indicadores construídos por interesses básicos e específicos ao saber fazer.</i></p> <p><i>O autor também apresenta a complexa e contínua relação</i></p>

	<p><i>reduzindo o significado de educação de qualidade.</i></p> <p><i>b) Em educação, os êxitos não representam estados completos e definitivos ajustados aos objetivos, em correspondência com eles. As competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processo de evolução. O novo enfoque converteu a competência em algo pretensamente esclarecedor do que queremos obter e a coloca como guia dos sistemas ou programas educacionais, da organização e das práticas didáticas. O indicador define o que se considera avaliável e o que merece ser avaliado. Avaliável e o avaliado se tornam a finalidade que se deseja na hora de planejar e desenvolver o currículo.</i></p> <p><i>c) O maior esforço dos países membros da OCDE para que as competências básicas sejam efetivadas provém dos empresários e dos empregadores, um ponto de vista puramente econômico, no qual as competências individuais são importantes na medida que contribuem para melhorar a produtividade e a competitividade nos mercados, diminuem o desemprego ao criar uma força de trabalho adaptável e qualificada e geram um ambiente profícuo a inovação em um mundo dominado pela competitividade global.</i></p> <p><i>Nem mesmo no campo da formação profissional o enfoque das competências é suficiente. O saber fazer em</i></p>	<p><i>do processo de ensino e aprendizagem, dentro do que se percebe a Teoria Cognitivista ao nos trazer sobre os estados em processo de construção, rebatendo o que seria o aprender pelo desenvolver de competências que de alguma forma tem de ser aferíveis.</i></p> <p><i>Importante observar as influências das ideologias do mercado que são contrárias a uma formação crítico-humanizadora, pois contribuem para uma formação amparada em eficiência e eficácia dos indivíduos que passam a competir consigo mesmos e vivem em prol dos desejos do mercado.</i></p>
--	--	---

	<p><i>uma profissão não possui uma única forma de se manifestar. Ao adentrar com essa lógica no ensino superior deseja-se também que a universidade seja como o mercado do trabalho deseja.</i></p>	
<p><i>4- O percurso europeu rumo a implantação da linguagem sobre as competências tem sua história particular.</i></p>	<p><i>a) Nesta tese o autor anuncia que a educação da União Europeia foi colocada a serviço das competências e que a seleção de um currículo básico pautado em competências se trata de uma estratégia de convergência rumo a uma política comum de educação. Elencando a dificuldade em se definir um currículo comum em meio a tanta diversidade.</i></p> <p><i>b) O autor também traz um trecho bem interessante o qual fala das destrezas básicas que servirão para garantir a aprendizagem ao longo de toda vida. Surge aspectos como a sociedade do conhecimento e o que o jovem deve saber e são definidos oito campos de intervenção na educação, dentre eles tem-se dentre as quatro ações indicadas pelo Parlamento Europeu que seria a de número um: determinar e definir as competências-chave necessárias para a plena realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento.</i></p> <p><i>c) União Europeia tentou na proximidade do conceito de competências ao conteúdo do currículo, que se torna uma reorientação desses conteúdos. Já o projeto DeSeCo da OCDE impõe a linguagem das competências para serem aprendidas.</i></p>	<p><i>Se para União Europeia já é difícil ter um currículo básico pautado em competência, imagine para um país tão diversificado como o Brasil, com tanta riqueza cultural em cada uma das cinco regiões. Outro termo trazido é a questão muito em voga sobre aprendizagem ao longo da vida, o que na perspectiva das competências não possui uma linguagem neutra, pelo contrário é o pré-requisito para que o sujeito empresário de si mesmo tenha de estar em constante aperfeiçoamento.</i></p>

<p>5- <i>Competência não é mais um conceito preciso, o que dificulta para início de conversa - a comunicação.</i></p>	<p>a) <i>Sabemos o que significa o adjetivo competente porque se diz sobre alguém que ele se refere a um determinado saber fazer e fazer bem e de modo positivo; é o poder no sentido de ter capacidade para conseguir algo, como também compreendemos quando dizemos que alguém é incompetente. O autor reafirma que se torna confuso tratar do substantivo competência no sentido abstrato porque não podemos relacioná-la a algo (competência para...). O termo de raiz latina denotava disputa, luta, mas também se alude a capacidades humanas incumbência, poder ou atividade própria de alguém.</i></p> <p>b) <i>As competências se colocam como uma nova linguagem, tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado. Introduzir na linguagem educacional o que significa a competência não resulta, de modo algum, dificultoso, já que de alguma maneira há muito tempo esse movimento vem sendo observado, especialmente atrelado no mundo da formação para o trabalho, cuja significação se restringia a designar os tipos de ações que deveriam ser exercidas em um determinado posto de trabalho. O problema é quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Tem-se o entendimento de que competência é saber fazer o que interessa. Serem respostas a demandas essenciais que são caracterizadas como tais,</i></p>	<p><i>O uso do termo competência vem adentrando o contexto educacional, desde a década de noventa, mas acentuou-se com as reformas curriculares a partir da implantação da BNCC para ensino fundamental, da BNC-Formação para os professores e por fim para o ensino médio. Percebe-se que todo enredo se completa, ou seja, a Pedagogia das Competências fecharia seu ciclo agregando toda educação básica e adentrando a educação superior com a formação docente.</i></p> <p><i>Retrocedendo ao saber fazer, tecnicista do ensino instrumental, pois seriam essas as competências que 'interessam', que interessam a quem? Logicamente que a demanda do mercado passa a ser o novo regulador, inclusive dos cursos em nível médio. A operacionalidade está em atender as demandas mercadológicas.</i></p> <p><i>O modelo das competências torna as economias mais competitivas e no contexto educacional torna os indivíduos empresários de si, dentro de uma lógica de liberdade de escolha dirigida de forma subjetiva, ou seja, de que o sucesso depende somente de seu contínuo esforço, culpabilizando o sujeito e deixando de lado toda complexidade de um sistema capitalista.</i></p>
---	--	--

	<p><i>sendo assim as competências terminam por se converter em um conceito em torno do qual se constrói um discurso global sobre a educação.</i></p> <p><i>c) O problema se apresenta quando esse modelo das competências pretende ser a solução dos desafios que o sistema educacional tem pela frente, quando pretende submetê-lo às suas carências.</i></p>	
<p><i>6- Se não há consenso sobre o que são as competências, é impossível que haja sobre quantas e quais são.</i></p>	<p><i>a) Se é tão decisivo observar o mundo da educação por meio desse novo discurso das competências, deveríamos saber com clareza e com a maior exatidão possível a partir de quais referenciais partir, em se tratando de competências básicas.</i></p> <p><i>b) Se são básicas devem servir para todos e que cada um às alcance em um nível mínimo aceitável para todos. Como estabelecemos esse nível: assessorados por um especialista em competências, acatando as decisões administrativas sobre o tema; por meio de uma linguagem redentora dos déficits educacionais; pela autoridade da OCDE, tal como o exigem os empresários e as associações de profissionais?</i></p> <p><i>c) Outra questão que é trazida por Sacristán é: podemos propor que os sujeitos devam alcançar a competência de ser empreendedores, de apresentar iniciativas, mas por que não podemos escolher a competência de detectar e reagir diante das injustiças. É evidente que ambas podem ser aceitas como objetivos da educação, no entanto ao fixar de uma ou de outra, se está a</i></p>	<p><i>Como transformar uma competência em algo a ser realizado, mostrado e demonstrado pelo saber fazer. Pode-se observar qualquer das competências que foram pré-determinadas tanto na BNCC, quanto na BNC-Formação e fazer uma reflexão sobre os ensejos das mesmas e percebe-se o quão complexo, pois o aprender é um processo e não pode limitar-se a ser aferível em apenas um momento pontual. Os saberes e fazeres da docência perpassam muito mais do que a mera aplicação de uma aula, envolvem a construção de uma identidade docente com aprofundamentos epistemológicos de vários aspectos filosóficos, sociológicos, históricos e culturais.</i></p> <p><i>Aqui tem-se as escolhas epistemológicas curriculares, ou seja, o perfil do docente e do sujeito que se deseja formar. As escolhas curriculares perpassam por estes aspectos. A Pedagogia das Competências não pode estar ligada a uma formação crítica-humanizadora, pois sua origem e fontes são contraditórias a tais fundamentos.</i></p>

	<p><i>optar por diferentes orientações da educação.</i> <i>Ao serem as competências fruto de maneiras de proceder, como regular a educação comum para assegurar as cotas mínimas de um currículo para todos?</i></p>	
<p>7- Atualmente precisamos da competência geradora das próprias competências.</p>	<p>a) <i>Não é a primeira vez que, no tema do projeto e gestão do currículo, surge a preocupação por precisar o produto da educação como garantia para sua realização por meio de atividades apropriadas.</i> <i>O autor cita o franquismo e a febre tecnocrática que teve seu auge em 1970, na qual acreditava-se que a chave do êxito para racionalizar a educação seria fazer dos professores técnicos eficazes e poder avaliar com rigor e precisão o que se consegue, estava em definir, em termos inequívocos 'operacionais' que seriam os objetivos buscados.</i> <i>Com isso, somente a soma das aprendizagens entendidas como resultados observáveis acumulados, visíveis em condutas adquiridas dariam sentido as declarações das pomposas finalidades da educação. Uma obsessão pela eficiência.</i> b) <i>Conforme Sacristán afirma que seria as programações do currículo a pedra filosofal para o bom funcionamento dos sistemas educacionais.</i> <i>As competências são resultadas pretendidos que se imagina por meio de representações de estados dos sujeitos e que se consideram desejáveis alcançar. Que embora sejam denominadas básicas, são complexas, pois agregam</i></p>	<p><i>O autor nos indica que não há nada de novo no ímpeto de utilizar as competências como base curricular e que isso se agrega ao ensino tecnicista que já é um velho conhecido brasileiro, oriunda da época do regime militar no país, embora Sacristán em 2011 se reporte a Espanha e União Europeia sua denúncia já avisava o que estaria para acontecer no Brasil a partir de 2016 com a reforma curricular nos moldes da Pedagogia das Competências.</i> <i>A complexidade das competências básicas faz com sejam desmembradas em habilidades que devem por fim ser somadas para se identificar se ocorreu ou não aprendizagem, um retrocesso que desconfigura uma formação crítico-humanizadora.</i> <i>É atonecedor que Sacristán apresentou dois argumentos que exporiam as fraquezas de uma pedagogia baseada em competências, o primeiro deles trata-se diretamente da formação de professores e indica uma das frentes de justificativa da construção da BNC-Formação que seria justamente a criação do capital prático dos professores, por meio da formação para o que se deseja.</i></p>

	<p><i>conglomerados de aspectos não apenas cognitivos e ainda devem ser cambiantes, adaptáveis às mudanças constantes. Além de ser ter uma competência sendo geradora de outras, desmembradas em habilidades conforme quadro organizacional da OCDE.</i></p> <p><i>c) Sacristán apresenta nesta tese dois argumentos que demonstram a fraqueza de uma pedagogia baseada em competências, sendo: I- por mais promissor que possa parecer, os professores necessitam de um capital prático de como suscitar o desenvolvimento de competências. Esse capital constitui a competência de iluminar competências em outros que, como estas últimas, também são aprendidas. II - Outro argumento trazido pelo autor é a reformulação curricular, no qual se cria a transubstanciação das mentalidades e das práticas, ou não se derivam consequências para o desenvolvimento do currículo.</i></p>	<p><i>Com relação ao segundo argumento da reformulação curricular, viveu-se no Brasil todo esse turbilhão desde 2016. Em que se tem a implantação de uma base nacional dentro de uma perspectiva de conteúdos básicos a partir da lógica de desenvolver competências que passam a ser objetos para o desenvolvimento curricular. Ao lançar a BNC-Formação tem-se a pretensão de parrear também o ensino superior aos propósitos da pedagogia baseada em competências e fechar o círculo formativo atacando todas as fragilidades indicadas por Sacristán.</i></p>
<p><i>8- A utilidade de uma proposta não se garante por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais ou internacionais.</i></p>	<p><i>a) Na tese 8 o autor trata da ressonância dessa nova ‘moda’ sobre as competências provocada e amplificada de cima para baixo, na condição de um discurso vertical. Ele anunciava: “que talvez em um futuro próximo a pouca ou muita capacidade que essa nova - ou melhor dizendo, reconvertida - linguagem” teria para fecundar a realidade da educação que as pessoas recebem; como também pode servir para demonstrar, mais uma vez, a pouca eficácia e o baixo nível de utilidade de</i></p>	<p><i>As palavras do autor publicadas em 2011 certamente trazem a anunciação do que hoje vivemos no Brasil com a reforma curricular em todos os níveis da educação. Um prognóstico atual e pertinente muito embora trouxe os exemplos da Espanha e da União Europeia, sabe-se que nos anos seguintes os países com as mudanças governamentais a favor das ideologias neoliberais acentuaram-se a inserção do mercado no contexto</i></p>

	<p><i>mudar e melhorar a educação regulando e ordenando a realidade sem contar com ela ou com seus habitantes.</i></p> <p><i>b) O autor traz a constatação de que existe uma certa espécie de respeito por parte dos cidadãos para com os diagnósticos, ditames, informações ou propostas que provêm dos organismos nacionais ou internacionais, governamentais ou de caráter privado que costumam estar acima de qualquer suspeita.</i></p> <p><i>c) Não é irrelevante nos perguntamos quem tem a autoridade legítima de determinar as competências, a autoridade de mudá-las, de substituí-las, de aumentá-las. Ou seja, quem tem a competência científica, moral e política sobre as competências.</i></p>	<p><i>educacional e amplitudes que não se esperavam e nem desejavam.</i></p> <p><i>A questão do uso de pesquisas quantitativas para diagnosticar as realidades educacionais brasileiras não dão conta de contemplar um panorama fidedigno do contexto educacional de cada uma das cinco regiões e de seus regionalismos. somos um país diversos e multicultural que não pode ser avaliado e diagnosticado por uma avaliação em larga escala.</i></p> <p><i>Quanto a construção das competências da BNCC e da BNC-Formação, sabe-se que foram construídas por um grupo de pessoas selecionadas e que não levaram em consideração muitos aspectos das ‘opiniões e sugestões online’ que foram dadas por meio de uma plataforma criada para tal fim e que não funcionava corretamente. É fácil construir algo sem ouvir os sujeitos do processo, quando se deseja impor algo verticalmente.</i></p>
<p><i>9- Às vezes, criam-se problemas técnicos artificiais que ocultam os reais.</i></p>	<p><i>a) Na tese 9 o autor retoma a questão do problema conceitual do termo competência e faz uma importante reflexão: “Se a gestação de todo esse movimento em torno das competências seguiu o curso tortuoso até o momento, se existem dificuldades para que nos transmitam o que querem dizer quando definem uma competência, ao não existir suficientes experiências de como desenvolver essas propostas, o que ganhamos?”</i></p>	<p><i>Um dos principais pontos que o autor levanta é que a questão das competências é um retorno de algo que já vinha sendo debatido e que é apresentado como novidade, elencando uma reflexão muito pertinente com relação ao mais do mesmo, só que vestido de outra forma, ou com uma nova linguagem, que na verdade não resolve as problemáticas bases do sistema educacional, mas como o autor coloca repristina o princípio de Lampedusa, no qual se muda a roupagem, ou seja, a</i></p>

	<p><i>E o autor segue fazendo outras indagações pertinentes: “Essa é a forma de o ser humano se realizar - como se disse - e de obter uma sociedade integrada? o que devemos pôr sob suspeita nas práticas atuais com a introdução da nova linguagem? O que se corrige daquilo que fazemos mal com a introdução desse discurso? o que de novo e útil essas ideais trazem aos valores e às práticas que possuímos, conhecemos e que inquietam e hoje movem os seres humanos e as sociedades - e com os governos deveria acontecer o mesmo, em direção ao progresso, à justiça, ao acesso universal, à educação, à racionalidade, ao conhecimento crítico, à busca da aprendizagem relevante, significativa, integrada, aplicável e motivadora? Tem-se a impressão de que se está querendo inventar tudo pela primeira vez. Sendo que nos temas e opções pertencentes ao mundo pessoal ou social - da vida - a racionalidade como conquista é um acordo entre as partes (a intersubjetividade compartilhada), ou seja, a proposta analisada é dialogada entre os governos, mas não com aqueles que terão de tratar com elas (pais e mães, professores)</i></p> <p><i>b) O autor traz a tentação do princípio de Lampedusa, “algo tem de mudar para que nada mude”. Ele traz que quando não se deseja enfrentar os problemas reais, ou quando se sente impotente diante da realidade adversa, quando se vê acovardado diante do que acontece. Os males da educação não estão na falta de</i></p>	<p><i>linguagem, mas nada muda das problemáticas. Só que neste caso as reformas curriculares mudarão, e trarão um retorno ao tecnicismo com nova linguagem. Delineando a educação para uma nova ideologia traçada pela perspectiva neoliberal da Pedagogia das Competências, que vai a passos largos longe da busca de um conhecimento crítico e uma educação humanizadora dos sujeitos. O que a Pedagogia das Competências vai deixar de legado é algo que ainda não temos conhecimento, mas podemos vislumbrar a partir de seus propósitos quais são seus objetivos.</i></p> <p><i>Como Sacristán afirma as mazelas educacionais não serão resolvidas com mudanças curriculares, ou com o pré-estabelecimento de competências obrigatórias, são problemáticas bem mais complexas que envolvem políticas sociais amplas de mudanças sociais, culturais, de situações de fome e de falta do básico a população. Já dizia Freire que ele sabia mais da geografia da fome do que da geografia do mundo.</i></p>
--	---	---

	<i>definições das aprendizagens que queremos conseguir em termos de competências.</i>	
<i>10- As fontes do bom saber e do bom fazer não secaram e não deveríamos renegá-las, escolhendo outras verdades em que acreditar.</i>	<p><i>a) O autor inicia sua última tese do capítulo com a frase: “Não é necessário inventar para buscar e encontrar boas causas se queremos tornar o mundo e os indivíduos melhores por meio da educação.”</i></p> <p><i>b) Traz apontamentos sobre o que se considera importante no debate acerca da problemática da educação. Destaca-se sua fala sobre: I- Melhorar a cultura que se dissemina no sistema educacional, implicando em: -revisar e ampliar o sentido do que são conteúdos relevantes, -torná-los atrativos para os estudantes, - aproveitar os meios disponíveis os clássicos e as tecnologias, -revisar as práticas que dificultam esses objetivos, -tornar as escolas algo mais que simples locais onde se passa a matéria, - dispor de um corpo docente mais bem qualificado. II- a relevância em ampliar os meios e recursos para acesso a todas as idades; III- cuidar para que todo o(a) estudante aproveite ao máximo suas possibilidades, sem que ninguém fique para trás ou que seja impedido de seguir adiante de acordo com suas capacidades. IV - Disponibilidade de meios, incrementando o gasto público com vista a dedicá-lo a objetivos precisos: melhorar a igualdade e a qualidade. Podendo tudo fazer parte de um projeto global, com envolvimento de pais, mães e professores.</i></p>	<i>Mudam-se os epítetos, mas o enredo permanece o mesmo. Ou seja, os discursos são alterados, mas os propósitos permanecem subjacentes, entrelaçados nas propostas. Não se precisa inventar novas propostas e refazer tudo, mas precisa-se perceber que devemos trazer os meios clássicos e os tecnológicos ao diálogo em favor da educação que precisa ser olhada de forma diferenciada em cada contexto educacional, em cada especificidade. A nomenclatura alterada não resolve problemas da formação que prime pela qualificação docente, é preciso investir na formação financeiramente, na escola com recursos físicos e humanos e ouvir os sujeitos que fazem parte dos processos in locus, pois apontar soluções milagrosas a partir de uma padronização curricular pode acarretar novas problemáticas educacionais que serão percebidas mais tarde, pois na educação os resultados não são imediatos, não se constroem produtos para serem lançados no mercado de trabalho. Se formam sujeitos humanos para viverem no planeta e atuarem no mundo do trabalho. A visão da Pedagogia das Competências está estritamente atrelada ao produto que o mercado necessita, as suas demandas. É preciso ter muito cuidado e cautela, pois o discurso é muito convincente.</i>

	<p><i>c) O autor também traz nove recomendações para que os conteúdos sejam fontes para o desenvolvimento de capacidades e aponta doze princípios para o desenvolvimento do currículo que primam pelo desenvolver do pensamento crítico e uma formação humanizadora. Ao final reforça a crítica sobre o ensinar por competências da seguinte forma: “Acharam uma nova pedra filosofal para vender poções e placebos. De repente, uma torrente de publicações anuncia a boa-nova, oferecendo sugestões, propostas e raciocínios, como se se houvesse ocorrido uma transmigração da sabedoria para ilustrar os professores e remediar os males que afligem a educação quase sempre não superado nessa mímese o nível de uma mudança de linguagem.</i></p>	
--	---	--

Fonte: Organizado pela autora a partir do Capítulo um do livro: Educar por competências: o que há de novo? Sacristán, (2011)

APÊNDICE B – Sistematização da revisão de literatura realizada na base de dados da CAPES

Tipificação Autoria	Instituição e ano de defesa	Título	Resumo	Inter-relação com a BNC-Formação
Dissertação -1 Marcela Clarissa D. R. Farias. 216 p.	PPGEdu UNISINOS São Leopoldo 2020	A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente no trabalho da BNCC	Compreender a docência a partir da proposta da racionalidade neoliberal e sua interface com a educação, trazida na BNCC, analisando a profissionalização, a desprofissionalização e a reprofissionalização, analisando as mudanças nos saberes profissionais.	A autora trata da temática como os documentos que subsidiam a construção da BNCC e da BNC-Formação. Na qual, ela contextualiza a trama das reformas educacionais neoliberais para propiciar um entendimento ao leitor da lógica que alinhava esse processo. Com isso, apresenta uma visão crítica o panorama da formação docente alinhavada à BNCC.
Dissertação -2 Bárbara Akemi Sato 110 p.	PPGEDU Universidade de Brasília Brasília – DF 2021	Licenciaturas Interdisciplinares na Universidade de Brasília: Novos caminhos para a Formação Docente	Traz uma investigação sobre a nova forma de ingresso que pode contribuir para atrair interessados à carreira docente do magistério, destinada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para professores que atuam nos anos iniciais. O Produto Técnico apresenta proposta de licenciatura interdisciplinar articulado com o Programa de Avaliação Seriada – PAS e as ideias de Anísio Teixeira e o	A autora apresenta a BNC-Formação pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, elencando que trataria sobre formação docente dentro das políticas educacionais. Mas, percebe-se certa incoerência epistemológica na base teórica, pois mistura ideias que não dialogam, trazendo a OCDE e o movimento TODOS PELA EDUCAÇÃO, os quais apresenta como eficazes seus ajustes, mas para corroborá-los faz

			projeto pensado para a UnB.	<p>uso de Freire, Gatti e Saviani.</p> <p>A autora acredita que: <i>A formação de professores e as diretrizes dos cursos de pedagogia e licenciatura precisam atender às novas necessidades da sala de aula, diante da BNCC, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.</i></p> <p>A autora defende que para além dos professores e alunos a sociedade precisa destas mudanças, traz a educação como estruturante das relações de trabalho, mas sem críticas aprofundadas sobre. Também defende que a formação deve atender às dimensões da prática, do engajamento que constam na BNCC.</p>
<p>Dissertação-3</p> <p>Larissa Melo Chaves</p> <p>279 p.</p>	<p>PPGD</p> <p>UFB</p> <p>2021</p>	<p>Sapateado na Formação Docente: Um diálogo entre jogo e Interdisciplinaridade a Licenciatura em Dança da UFPA</p>	<p>Apresenta o sapateado como item relevante na proposta interdisciplinar de ensino na licenciatura em dança. Propõe um diálogo entre saberes e para isso utiliza Freire, faz a crítica a disciplinarização.</p>	<p>Cita o documento, da BNC-Formação, mas não aprofunda tanto. A autora traz: <i>a BNC-Formação possui uma estrutura bem mais dura, diferente da flexibilidade das DCN de 2015, já que visa enquadrar a formação docente em uma estrutura pré-dada</i></p>

				<p><i>para a Educação Básica.</i></p> <p>Refere-se também que: as DCNs de Formação de Professor(a) era visível no texto abertura da articulação entre teoria e prática e para vivências de uma formação mais integrada, com possibilidade de experimentação de ações interdisciplinares.</p> <p>Busca brechas no documento contra o ensino engessado de cumprimento a competências e habilidades.</p> <p>Extraindo o que de bom pode ser aproveitado, mas deixando clara a compreensão sobre o ensino a partir de competências e habilidades.</p>
<p>Dissertação -4</p> <p>Rogério Joaquim Santana 122 p.</p>	<p>PROFMAT PUC São Paulo 2021</p>	<p>A Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário CADES: Contribuições para a Educação Matemática</p>	<p>Realizar uma análise crítica dos materiais produzidos pela CADES que estão diretamente relacionados com a Educação Matemática, indicando as correlações a partir das recomendações da BNCC e da BNC-Formação.</p>	<p>O autor analisou os paralelos, contrapontos e possíveis semelhanças entre esses documentos e a BNCC e BNC-Formação e o material estudado da CADES, A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário que foi promovida pelo Ministério da Educação e Cultura e que vigorou dos anos de 1953 a 1971 no Brasil. Ao observar as orientações da</p>

				BNC-Formação, o autor percebeu vários pontos de convergências entre a BNCC, a BNC-Formação e a proposta da CADES, acreditando ser possível utilizar de forma recontextualizada a proposta.
Dissertação-5 Rodrigo Connor Dindo 71 p.	Fundação Getúlio Vargas Escola brasileira de Administração Pública e de Empresas 2021	Implantação da Base Nacional Comum Curricular no País: Disputas e Mudanças no Currículo da Formação Inicial de Professores	Compreender as alterações realizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação de professores ao longo dos últimos seis anos através da argumentação, por meio da análise documental e bibliográfica de dois grupos distintos que trazem ao debate a BNCC e a BNC-Formação. Traz como base um dos diagnósticos de justificativa do Movimento Todos Pela Educação	A construção de referenciais curriculares para a formação de professores no país tem sido marcada pela disputa por protagonismo e fragmentação com sucessivas mudanças ao longo das últimas duas décadas. O estudo analisa seis pontos em que a BNC-Formação concebida, segundo as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, causa divergências entre pesquisadores, professores e entidades nacionais. O autor analisa e faz comparativas entre a resolução 02/2015 e 02/2019. Sintetiza trazendo que <i>o embate provocado pelo questionamento de dezenas de entidades educacionais versus formadores</i>

				<i>de políticas públicas, mostra falhas no processo de construção dos referenciais da BNC-Formação, já que considerável número de instituições manifestou insatisfação, repúdio e discordâncias com relação à diretriz homologada pelo Ministério da Educação. Este cenário de disputas e questionamentos quanto à construção pode comprometer a aplicação dos referenciais curriculares em sala de aula.</i>
Dissertação - 6 Sálvia de Medeiros Souza 128 p.	PPGEL-UFRRPE Recife 2021	Dissolvendo fronteiras, abrindo novos horizontes: por um ensino intercultural de Inglês como Língua Franca, do curso de Licenciatura em Letras à Educação Básica	Vai realizar uma análise nos documentos legais que tratam do ensino de Inglês do Curso de Licenciatura em Letras.	Trata da BNC-Formação juntamente com os pareceres para formação no curso de Letras, ou seja, não se aprofunda sobre. Porém, traz que existe a presença colonialista desde 2001 nos documentos legais para o ensino da Língua Inglesa nas licenciaturas em Letras.
Dissertação - 7 Daniele de Oliveira Moreira Barbosa	PPGEL UFMS Mato Grosso do Sul 2022	Avanços e Retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores	O território nacional. Justificamos a pertinência da pesquisa, tendo em vista as mudanças que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 pode provocar no âmbito da formação inicial	Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, há forte influência do neoliberalismo em sua construção. Privilegiam-se questões práticas, em que o saber

			<p>docente. Além disso, buscamos uma reflexão sobre os avanços e retrocessos em relação às Resoluções anteriores.</p>	<p>fazer tem mais valor que o pensar, o questionar e o próprio conhecimento teórico. A formação é baseada em competências previamente estabelecidas e estreitamente relacionadas à BNCC (BRASIL, 2018a), desde a elaboração do projeto pedagógico até o exercício em sala de aula. O perfil docente indicado é exatamente como apregoa o neoliberalismo, um professor empreendedor de si, autônomo, resiliente, flexível, hábil e competente tecnicamente.</p>
<p>Tese -1 Soraya de Melo Barbosa Sousa</p>	<p>PPGLA Unisinos São Leopoldo 2020</p>	<p>Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários</p>	<p>É uma pesquisa-ação e busca refletir sobre a avaliação dos próprios formandos em Letras sobre sua atuação como futuros formadores de leitores literários. Com isso, faz uma análise nos documentos legais como a BNCC e a BNC-Formação sobre as práticas do ensino literário e no ensino básico e como ocorre essa organização no currículo formativo dos docentes. Partiu de análise discursiva dos estudantes em formação.</p>	<p>A autora faz sua abordagem sobre a BNC-Formação de forma breve, mas traz elementos para justificar sua hipótese no art. 8º e na competência 3. Também, defende a homologia de processo como produtiva na formação docente. No caso, seria o futuro docente viver os mesmos processos de aprendizagem que os alunos devem viver. Apresenta como fundamental o saber fazer na prática profissional e o engajamento</p>

				profissional. Vislumbra como positiva a formação baseada em competências.
Tese -2 Joaklebio Alves da Silva	PPGEC UFRPE Recife 2022	Educação Étnico-Racial crítica para o ensino de ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia.	Analisou as contribuições e limitações da inserção do estudo das Relações Étnico-raciais na formação inicial de professores/as de Biologia, enquanto fundamentação de uma Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências. Trazendo o ensino de Ciências como possibilidade de promover o combate ao racismo estruturado no âmbito escolar e social.	Comparou a resolução nº 2/2015 com a BNC-Formação, sendo que a última não traz indícios concretos de uma abordagem que reverbera em um processo educativo que possibilite a hipótese proposta. A posição do autor é clara com relação ao apagamento das construções curriculares realizadas com a Res. 2/2015 ao revogá-la para impor a BNC-Formação. Apresenta que a Educação Étnico-Racial não é discutida na BNC-Formação como era na Res. 2/2015. Isso é apontado como elemento de colonialidade na formação docente. Verifica-se a profundidade da crítica com os autores que embasam o aporte teórico da tese.

ANEXO A – Terceira versão do parecer da BNC-Formação

BRASIL. MEC. CNE. 3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019a.

ANEXO B – BNC- Formação

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 20 nov. 2020.

ANEXO C- Resolução 02/2015

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em 16 jul 2022.