

Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos

Jociene Araújo Limaⁱ 

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Quixeré, CE, Brasil

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silvaⁱⁱ 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Barauna, RN, Brasil

Brena Kécia Andrade de Oliveiraⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

Meyre Ester Barbosa de Oliveira^{iv} 

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN, Brasil

Resumo

A presente pesquisa possui como objetivo analisar as proposições endereçadas para a formação de professores nos últimos anos com foco em promover uma discussão sobre a BNC-Formação instituída em 2019. Para isso, recorremos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental devido aos procedimentos realizados para composição do estudo. Assim, mobilizamos autores como Ball (2012), Gatti (2010) e Pereira (2021) para nos auxiliar na efetivação das discussões. Como resultados, ressaltamos a estreita relação da BNC-Formação com os documentos curriculares anteriores postos na educação, assim como a constante tentativa de responsabilização e controle da prática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. BNC-Formação. Responsabilização docente.

A critical look at BNC-Formation: between paths and detours

Abstract

The present research aims to analyze the proposals addressed to teacher training in recent years with a focus on promoting a discussion about the BNC-Formation instituted in 2019. For this, we resort to qualitative research of a bibliographic and documentary nature due to the necessary procedures of to be carried out for the composition of the study. Thus, we mobilized authors such as Ball (2012), Gatti (2010) and Pereira (2021) to help us carry out reflections and discussions. As a result, we emphasize the close relationship of BNC-Formação with the previous curricular documents placed in education, as well as the constant attempt to make the teaching practice accountable and control.

Keywords: Teacher Training. BNC-Training. Teacher accountability.



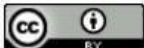
1 Introdução

2

A política educacional brasileira tem transcorrido por diversas reorganizações nas últimas décadas, entre as mudanças temos alterações importantes e específicas na principal legislação que rege a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em torno disso, explicitamos que ao longo dos anos inúmeras concepções sobre a docência circularam nas normativas que versam sobre a formação de professores. É mediante esse cenário que foi formulada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que tem sido amplamente contestada por vários pesquisadores, dentre os quais, Franco e Mascarenhas (2021), Farias (2019) e Macedo (2019), devido a visão instrumental de docência, no que se refere a ênfase da formação para a prática, se desvinculando de estudos teóricos/literários.

O presente artigo tem como objetivo analisar políticas que versaram sobre a formação de professores e que antecederam a formulação da BNC-Formação. Partimos da seguinte indagação norteadora: Quais foram as proposições formativas presentes em documentos curriculares para a formação de professores nos últimos anos, principalmente no que se refere a BNC-Formação? Nessa continuidade o texto se organiza em três seções para além dessa de caráter introdutório, quais sejam: metodologia, resultados e discussão e considerações finais. Na seção 2, apresentamos os aspectos metodológicos do presente estudo. Por sua vez, na seção 3 realizamos uma apresentação sobre as políticas que trataram sobre a formação inicial de professores e antecederam a formulação da BNC-Formação e trazemos também uma análise sobre as proposições da política ora tematizada. Na seção 4, apresentamos considerações sobre os conhecimentos produzidos mediante a análise das políticas endereçadas à formação dos professores.

2 Metodologia





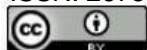
Em diálogo com Gil (2008), podemos compreender a pesquisa enquanto um processo formal e sistemático no qual o pesquisador estipula métodos e técnicas para compreender ou analisar temporariamente uma questão previamente elaborada. Nessa direção, este trabalho se configura enquanto uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental.

Para produzir conhecimento a partir do nosso objetivo, analisamos políticas que antecederam a formulação da BNC-Formação. Isso se efetivou a partir da análise documental de algumas leis e documentos, tais como: Constituição Federal de 1988/ (CF/88), o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), assim como do texto da BNC-Formação. Explicitamos que embora muito semelhantes, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica possuem distinções significativas. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza dos contributos produzidos por diversos autores sobre uma respectiva temática, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 2008).

3 Resultados e Discussão

3.1 BNC-Formação: conexões com as legislações anteriores

Nesse tópico, realizamos uma breve contextualização a partir de uma análise histórica das legislações curriculares que antecederam a criação da BNC-Formação, compreendida como uma política que marca a tentativa de homogeneização das propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores no Brasil. Partimos da ideia de que as políticas nacionais são resultados de disputas e de diferentes interesses que se hegemonizam temporariamente, sendo formuladas por meio da bricolagem, isto é, da reciclagem de ideias e de políticas elaboradas e testadas em outros contextos (BALL, 2001).

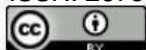




A criação da primeira proposta curricular para cursos de formação de professores no Brasil de acordo com Gatti (2010) foi formulada no século XIX e se destinou a formar professores para as primeiras letras. É preciso lembrar que no Brasil os primeiros passos realizados na formação de docentes são trilhados pelos jesuítas, que eram responsáveis pela educação, inclusive a preparação dos docentes. Em 1930, tendo como marco inicial a reforma paulista, os cursos de professores (as licenciaturas), foram criados nas antigas faculdades de Filosofia, com a preocupação de reformular os cursos por meio de escola-modelo. Segundo o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, a preparação docente neste período era essencial, uma vez que se tornou necessária a preparação de professores bem qualificados para atuarem no ensino das escolas normais. A partir desse momento, a formação de professores começou a ser pensada com base em matrizes curriculares, que em muitos dos casos demarcam e delimitam a forma como os currículos serão estruturados.

Se faz necessário destacar que os cursos de licenciatura na época eram cursos elitizados e por esse motivo formavam um número muito pequeno de professores, o que não correspondia quantitativamente com a demanda de professores que se exigiam nas novas escolas normais. Como forma de solucionar o problema foram criados cursos de curta formação. Desde o início desse modelo, a formação de professores com base na licenciatura ficou em segundo plano, uma vez que se apresentava como um apêndice aos cursos de bacharelado, permitindo o título de licenciado para aquele que concluísse o curso de bacharel, acrescido de uma curta formação de um ano, nas disciplinas da área da educação (GATTI, 2010).

Em meados de 1970 no Brasil foi intensificada a formação de professores por meio de cursos de curta duração, acrescentando a função polivalente ao professor. Apesar de parecer apenas uma insistência do Ministério da Educação (MEC) na continuação dessa formação de curta duração, esta tinha intenções bem diferentes daquela instituída nos anos 1960 que possuía um caráter emergencial. De acordo com Candau (1987, p. 25),





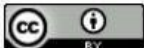
“nos anos 70, ela surge como um processo regular de formação de professores e ganha inclusive uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente”.

A ditadura militar (1964- 1985) no Brasil é um importante marco histórico, que implica uma reflexão de como se organizou a formação de professores na época. Na passagem que o governo ditatorial esteve no poder, como solução para alta demanda de professores optou-se por uma formação aligeirada que se deu por meio da diminuição da carga horária. Ademais, a lei da reforma universitária nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, criou os primeiros cursos superiores de curta duração, que tinha como consequência a formação de professores sem base crítica e com um currículo mínimo voltado para as habilidades técnicas profissionais, algo que estava consoante com as intencionalidades formativas da época.

Segundo Pereira (2021, p. 4), “o currículo mínimo foi o mecanismo utilizado durante a ditadura militar para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país”. Podemos assim entender que a ditadura militar manteve um controle excessivo sobre todas as licenciaturas que tiveram seus currículos padronizados baseada na nova formação de extrema direita do país. Essa padronização foi popularmente conhecida como currículo mínimo.

Como apontado por Monteiro, Melo, Junior e Barbosa (2022, p. 10), em um complexo período de redemocratização, o “início dos anos de 1980, no Brasil, foi marcado pela emergente ânsia de parte da população de minar o governo ditatorial militar e restaurar, assim, um ideário democrático de organização do Estado”.

Nesse período, a Constituição Federal (CF) de 1988 deteve um importante papel na redemocratização das políticas curriculares para a formação de professores. A CF (1988) foi a responsável por organizar e pensar a LDBEN, prevendo o currículo como um espaço não apenas dos conteúdos de ensino, mas também de questões políticas e sociais. Nesse direcionamento, a destituição dos cursos de curta duração somente foi realizada com o advento da LDBEN em 1996.





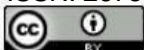
Nessa legislação, por meio do inciso II do artigo 53 se estabeleceu uma série de reformas e atribuições para instituições de ensino superior entre estas: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, a LDBEN, estabeleceu uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação em geral e no ensino superior em particular.

De acordo com Lima e Azevedo (2019, p.127), a LDBEN (1996) também foi responsável pelo surgimento de iniciativas significativas para campo da política de formação de professores:

“(...) como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), depois substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que abrange o financiamento para a Educação Básica como um todo e gera condições favoráveis para ações de valorização e regulamentação da profissão docente.

Assim a LDBEN (1996) desencadeou a promulgação de diversas outras políticas que versam sobre a formação, valorização da carreira docente, organização curricular do ensino superior e outros. Apesar dos avanços, em alguns momentos estas políticas permanecem propagando uma perspectiva conservadora e o favorecendo os interesses da iniciativa privada, reforçando o contexto de desvalorização da profissão docente e as licenciaturas no Brasil.

Proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, tinha como objetivo universalizar a educação, propondo para isso um currículo mínimo básico e reduzido para desenvolvimento das atividades mais elementares da vida em sociedade, valorizando a alfabetização como mecanismo de ascensão ao mercado de trabalho. Sendo o Brasil um dos países participantes, que se comprometeu com a concretização das metas estabelecidas em Jomtien, tivemos através da direção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a instalação da década da alfabetização no Brasil (2003-2012) justificando que “o direito à educação, inclui o direito à alfabetização” (UNESCO, 2009).

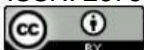




Uma política que ajudou na implantação dessa ideia de mercado na educação brasileira foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) adotados a partir de 1997 e, apesar de não serem obrigatórios, estes se constituíram em orientações mais detalhadas sobre o ensino de cada disciplina dentro do currículo. Eles são responsáveis por orientar as propostas curriculares das escolas além de conduzir a elaboração de livros didáticos, livros infantis, materiais didáticos e até mesmo o conteúdo cobrado nas avaliações de larga escala (SANTOS; PEREIRA, 2016).

A própria LDBEN, a CF de 1988, os PCNs e a definição de sistema de avaliativos foram responsáveis por promover uma mudança na forma de pensar os currículos não só da escola básica, como da formação de professores. Dentre as políticas curriculares aprovadas com base nesses marcos normativos e orientadores temos a resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Lima e Azevedo (2019) traz essa resolução como um segundo marco referencial no processo de constituição da política nacional de formação docente. Essas diretrizes dão continuidade ao que foi disposto na LDBEN e incorpora questões sociais, a valorização à diversidade, do enriquecimento cultural, elaboração e execução de projetos de conteúdos curriculares, uso das tecnologias da informação e comunicação e o desenvolvimento de hábitos de colaboração (BRASIL, 2002). Ademais, explicitamos que as citadas diretrizes se caracterizam por serem normas obrigatórias para a orientação do trabalho das universidades enquanto instituição responsável pela formação de professores.

Em 2015, pouco tempo depois da maior parte das universidades brasileiras concluírem as reformas curriculares dos cursos de licenciatura baseadas nas diretrizes curriculares de 2002 houve uma nova reforma, aprovando outras diretrizes curriculares para formação de professores. A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, definiu, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Essa resolução dá continuidade aos currículos para formação de professores com algumas mudanças: retira a ênfase da competência





instalada na legislação anterior e aumenta a carga horária desses cursos de 2.800 horas para 3.200 horas (PEREIRA, 2021).

Essa normativa tomou como base as discussões no campo nacional e internacional sobre a educação. No campo internacional temos a construção da Agenda Global de educação 2030, com a orientação de seis metas para educação tendo como base a construção de educação de qualidade até 2030. Já no cenário nacional temos a construção do Plano Nacional de Educação (2014).

Segundo Pereira (2015), a Resolução 02/2015 teve um curto histórico, uma vez que em 2017, ou seja, dois anos depois, já tivemos mudanças nas diretrizes curriculares para a formação de professores. As instituições teriam até julho de 2017 para adequarem os cursos à proposta curricular, isso não aconteceu e foi adiado até 2018. Porém, em junho de 2018, dentro do novo contexto político, o MEC solicitou, mais uma vez, a prorrogação do prazo para a conclusão das novas diretrizes curriculares para a formação de professores.

Vale destacar que a política curricular para formação de professores baseadas na BNCC, na forma como está sendo proposta, vai na contramão da ideia de inclusão e diversidade que são questões que não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum. Tendo em vista a tentativa de hegemonizar e padronizar o que alunos em diferentes espaços poderão aprender. Além disso, a BNCC é consonante com as políticas neoliberais que buscam solidificar a associação da educação ao sistema mercantil. Ancoradas em Ball (2012), podemos interpretar que essa proposta busca a padronização da educação aos ditames e interesses do empresariado nas políticas educacionais brasileiras, com base na formação de professores.

Essa orientação denominada de BNC-Formação foi pensada como uma forma de dar continuidade e legitimidade ao plano de qualidade de educação que está sendo imposto às redes de ensino através da BNCC na educação básica. Vale explicitarmos que a primeira proposta de mudança sobre a BNC-Formação de professores baseado em uma base comum, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 14 de



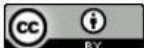


dezembro de 2018. Porém por volta de 2017 já tínhamos ocorrido diversas discussões no interior do CNE, com o intuito de prorrogar a vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015).

Em 2019, em consonância com as mudanças da LDB foi criado, a BNC-Formação, por meio da Resolução CNE/CP nº 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). Assim, este documento é responsável por ser um referencial curricular para os cursos de formação de professores das universidades brasileiras, determinando as competências, habilidades e os conteúdos que devem ser ofertados na formação inicial para os professores da educação básica.

Além da essência prescritiva que possui a resolução, ela destaca um uso constante da palavra “dever”, que em todas as colocações faz menção a competência do professor, que deve desenvolver no aluno várias competências, inclusive a resolução argumenta que é “dever” do professor se comprometer com sua própria formação e desenvolvimento. Assim, percebemos uma forte apelação através dessa resolução de colocar no professor a responsabilidade da sua formação e formação de competências no seu aluno. Isso nos leva a pensar de acordo com Pereira (2021, p.14-15) que “as licenciaturas se transformam, de maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência”. Dessa forma, podemos argumentar que o percurso histórico da formação de professores no Brasil tem sua atual proposta na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 representa um retrocesso, uma vez que propõe a organização dos cursos de formação de professores por meio de um currículo mínimo reducionista, semelhante ao período da ditadura militar, que busca a padronização dos cursos de professores no Brasil.

3.2 Discutindo as proposições da BNC-Formação





Nesta seção, realizamos uma análise sobre o documento que instituiu a BNC-Formação que foi promulgada por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e definiu em território nacional as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

O texto da referida resolução é organizado em nove capítulos que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores e a adição de um anexo que ostenta a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nos dedicamos nesta seção a analisar as proposições da BNC- Formação.

O anexo que apresenta a BNC-Formação exhibe de maneira direta as competências gerais, as competências específicas e suas respectivas habilidades sem apresentar ao menos um breve texto antes. Ao todo são dez competências gerais e doze específicas. Associadas às competências específicas se encontram 62 habilidades. No caso das competências específicas, o documento as categoriza em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Espera-se, assim como na BNCC da educação básica, que os sujeitos desenvolvam plenamente as competências gerais. No que tange às competências gerais, estas abordam sobre a compreensão de aspectos históricos, a pesquisa, a valorização de manifestação culturais, a utilização de diversos tipos de linguagens, a compreensão e utilização das tecnologias digitais, a formação permanente, a argumentação, a saúde física e emocional, ao trabalho em equipe e a proatividade. É recorrente nas competências a responsabilização do licenciado pela sua constituição enquanto docente (LÜDKE e BOING, 2004).

Destacamos que a oitava competência trata sobre a saúde física e emocional dos futuros docentes, atrelada paralelamente ao desenvolvimento do autoconhecimento e autocuidado dos discentes da educação básica. Assim, espera-se que os professores se





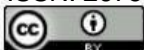
conheçam, se apreciem e cuidem da sua “saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 13).

11

Visualizamos que o professor é responsabilizado pelo desenvolvimento de questões relativas ao emocional e o conhecimento de si e de inúmeros sujeitos (FONSECA, 2016). Ao mencionarmos isso temos ciência que o professor ao abordar algumas temáticas pode vir a trabalhar na orientação dos educandos a refletir sobre esses aspectos, todavia a incumbência de desenvolvê-los nos parece incongruente. Além disso, as demandas que são postas aos professores na educação básica mediante a responsabilização e o enquadramento do seu respectivo trabalho não contribuem para a saúde, dada as condições de estresse e pressão ao qual são submetidos.

É necessário, entretanto, que essa responsabilização seja igualmente dividida entre todos os sujeitos que fazem parte da educação das crianças. Os professores não podem ser totalmente responsabilizados por desenvolver integralmente um sujeito. Corroborando com Canettieri, Paranahyba e Santos (2021, p.18), acreditamos que “exigir que o docente seja o modelo perfeito é, sem dúvida, desconsiderar sua humanidade”.

Por sua vez, explicitamos que as competências organizadas na dimensão do conhecimento profissional tratam sobre o domínio dos objetos de conhecimentos, o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem, o reconhecimento de contextos e o conhecimento das estruturas governamentais e sistemas de ensino. Nessa dimensão, observamos que algumas habilidades privilegiam o conhecimento da BNCC, dentre as quais está a estratégia: 1.1.5. A referida estratégia preconiza que o professor compreenda a conexão da BNCC com a estrutura disciplinar da escola e sua prática pedagógica, para que se consiga identificar “como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a inter-relação da área com os demais componentes curriculares” (BRASIL, 2019, p. 15).



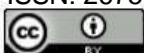


Nessa conjuntura, nos atentamos que a política privilegia ao longo de todo o texto o conhecimento da BNCC, em detrimento de outros documentos, teorias e conhecimentos bibliográficos. De acordo com Sabóia e Barbosa (2020), este documento presa pelo favorecimento da ideia de educação e currículo inseridas na BNCC, que favorece a ideia de habilidade, que todo indivíduo deve adquirir, longe de uma reflexão aguçada para BNCC enquanto instrumento de transformação.

Ademais, investe em reafirmar as ideias dessa política curricular, continuando a disseminar as concepções e a organização curricular baseada em competências. As políticas por vezes tentam prescrever ou limitar os caminhos a serem trilhados, todavia não conseguem extinguir os movimentos criativos realizados pelos sujeitos em suas instâncias de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), embora existam vários constrangimentos causados pelas induções destinadas a materialização das prescrições.

Na dimensão da prática profissional, é abordado sobre o planejamento, a criação e gestão de ambientes de aprendizagens, a avaliação e a condução das práticas pedagógicas. Na estratégia, “2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua” (BRASIL, 2019, p. 17), é incitado que os futuros docentes se preocupem em alavancar os índices educacionais. Ancorados em Frangella (2020), entendemos que a busca pela qualidade na educação tem sido a força vital de muitos movimentos, todavia tem se reverberado em múltiplos espaços a percepção da avaliação como sinônimo de qualidade, algo que é visto também nos discursos políticos.

A dimensão do engajamento profissional comporta competências que tratam sobre a responsabilização do docente frente ao seu desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos alunos, a participação no Projeto Político Pedagógico da Escola e o engajamento com família e comunidade. As habilidades dessa dimensão se desenvolvem por meio da responsabilização exclusiva dos docentes em torno inclusive de:





3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação (BRASIL, 2019, p. 19).

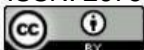
13

Assim, o documento apresenta uma visão simplista sobre as práticas docentes. No caso da habilidade 3.1.1, visualizamos uma percepção rudimentar do que os docentes podem definir como realização profissional.

Acreditamos que, embora não seja tão simplista como a lei propõe, os professores são profissionais reflexivos, isto é, capazes de refletir e construir novos conhecimentos sobre e durante a sua prática (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019). É importante, todavia, manter a vigilância para que não culpabilizemos ou atribuamos a esses profissionais funções interruptas.

As tentativas de prescrever os fazeres docentes podem ser visualizadas no documento para além da presença das competências, a própria linguagem que a política utiliza diz muito sobre suas proposições. Não foi possível encontrar no texto da BNC-formação convites aos leitores fazerem interpretações, sendo predominante no texto uma perspectiva instrumentalista da formação docente, isto é, instrução do professor apenas para o exercício da sua prática. Tal perspectiva, nos remete ao que Freire (1987) chamou como uma educação não problematizadora e libertária, uma educação bancária.

Evidentemente, o texto da política não tece somente orientações questionáveis sobre a formação de professores. É interessante pensar que esse texto é resultado de inúmeras negociações e como tal condensa variadas concepções e intencionalidades em uma única proposta. Em entrevista para Avellar (2016, p. 9) Ball nos explicita que “textos de políticas são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles”. Nessa conjuntura, podemos compreender que os textos políticos são formulados por meio de múltiplas influências e não necessariamente são categoricamente nítidos ou bem organizados no que se propõe.





4 Considerações finais

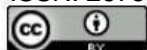
Ao longo deste trabalho, foi possível constatar que a BNC-Formação se articula com inúmeros outros documentos em âmbito nacional e internacional, possuindo ainda relação com legislações criadas no período da ditadura militar ocorrida no Brasil entre 1964-1985. Ademais, entram nesse percurso histórico em relação a formação de professores diferentes leis, diretrizes e conferências mundiais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien.

Neste processo, percebemos também que a BNC-Formação apresenta uma forte vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando em seu texto orientações para que os sujeitos a dominem e coloquem as suas orientações em ação nas instituições escolares. Demonstrando assim, uma tentativa de prescrever ou delimitar os caminhos que os docentes deverão durante a sua prática enquanto profissional da educação.

Em linhas gerais, visualizamos no texto da BNC-Formação a responsabilização do professorado que é constantemente responsabilizado por questões complexas, que em muitas das vezes, não corresponde com sua esfera de atuação profissional. Nessa conjuntura, compreendemos que esse trabalho lança uma luz sobre esse novo documento norteador da formação de professores a nível nacional, podendo assim, contribuir para a reflexão sobre as interferências que as políticas fazem nessa esfera. Evidentemente, em trabalhos futuros, poderemos estabelecer conexões com sujeitos e entender as implicações dessa política em contextos diversos.

Referências

AVELAR, M. Interview with Stephen J. Ball: analysing his contribution to education policy research. **Education Policy Analysis Archives**, [S.L.], v. 24, p. 24, 29 fev. 2016. Mary Lou Fulton Teacher College. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>.





BALL, S. J. **New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary**. Londres: 1St Edition, 2012. 184 p.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1. ed. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF.

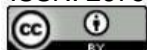
BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 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. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 02 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário oficial da união, 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. 1. ed. Brasília, DF.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A. S. M.; FIALHO, L. M. F. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2,





p. 1–16, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i2.3527. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 3 out. 2022.

CANDAU, V. M. F. (Coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987. 93 p.

16

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. de C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 3 out. 2022.

CARVALHO, A. M. P. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores:** as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, Bauru, v.7, n.1, p. 113-122, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

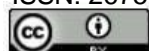
FRANGELLA, R. de C. P. Avaliação como signo de qualidade: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. Especial, p. 559-571, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 198 p.

LIMA, A. M. de S.; AZEVEDO, M. L. N. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Revista Educação & Formação**, vol. 4, núm. 3, 2019, Setembro-Outubro, pp. 124-147 Universidade Estadual do Ceará.





MONTEIRO, R. R. M.; MELO, C. I. B. de; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. .; BARBOSA, A. P. L. . A formação de professores à luz das leis de diretrizes e bases da educação de 1961 e 1996. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48396, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48396. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8396>. Acesso em: 3 out. 2022.

17

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 337-357, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHzyPmbn4nKv5gQdc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

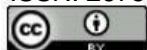
PEREIRA, J. E. D. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021.

SABÓIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i1.3663. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3663>. Acesso em: 29 set. 2022.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 281-300, 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. São Paulo, 1890. Disponível em: <Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755> >. Acesso em: 22 mai. 2022.

UNESCO. (2009) **O desafio da Educação global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012**. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf > Acesso em 25/08/2021.





ⁱJociene Araújo Lima, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4276-6181>

Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Pedagoga (UERN). Especializanda em Educação e contemporaneidade (IFRN). Mestranda em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intemcampi – MAIE/UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). Atua nos seguintes temas: Política Educacional, Agenda internacional de educação, Inferências do Banco Mundial na política educativa dos países pobres.

Contribuição de autoria: Primeira Redação, Escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7098333143047767>

E-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br

ⁱⁱCleidileny Ingrid Oliveira da Silva, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5247-7749>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) / Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) / Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Pedagoga (UERN). Especializanda em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFRJ). Mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Pesquisa nas áreas de currículo, políticas curriculares e formação de professores.

Contribuição de autoria: Primeira Redação, Escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8441947770006599>

E-mail: cleidilenysilva@alu.uern.br

ⁱⁱⁱBrena Kécia Andrade de Oliveira, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5690-416X>

Universidade Federal do Paraná (UFPR) / Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)

Bacharela em Humanidades e Licenciada em Sociologia (UNILAB); Mestra em Educação (UERN) e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Contribuição de autoria: Leitura e intervenções na escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1470386714509490>

E-mail: brenakeciaa@gmail.com

Meyre Ester Barbosa de Oliveira, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) / Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC)

Pedagoga (UERN); Mestra em Educação (UERN) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

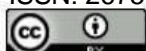
Contribuição de autoria: Leitura e intervenções na escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8833639182507760>

E-mail: meyreoliveira@uern.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Francisco Ullisses Paixão e Vasconcelos





Como citar este artigo (ABNT):

LIMA, Jociene Araújo; SILVA, Cleidileny Ingrid Oliveira da; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 4, e48669, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.8669>

Recebido em 29 de agosto de 2022.
Aceito em 31 de outubro de 2022.
Publicado em 31 de outubro de 2022.

