



Contexto de influência na política de formação de professores: agendas para uma formação dita de excelência¹

Context of influence on teacher training policy: agendas for excellent training

Taysa Paganotto Lemes²
Maria Gabriela Ferreira Pereira³
Geniana dos Santos⁴

Resumo:

Este artigo tem como tema a atuação internacional nas políticas curriculares de formação de professores, mais especificamente de pedagogos, e objetiva compreender o contexto da formação inicial de pedagogos na Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a influência de organismos internacionais na produção dessa política. Os procedimentos adotados foram de cunho bibliográfico e documental. A discussão se ancora na perspectiva discursiva de currículo proposta por Lopes e Macedo (2011), permitindo problematizar as redes políticas e as convergências existentes entre política educacional nacional e internacional, no tocante às reformas curriculares. Ainda como aporte teórico-analítico, contribuíram para a discussão os autores: Santos, Borges e Lopes (2019); Figueiredo e Medeiros (2023); Ball (2001, 2022); e Guirado (2022). Enquanto resultados, percebemos disputas em torno das políticas voltadas para a formação docente, o que nos fez identificar os sentidos de educação e de docência compreendendo a função da educação para organismos multilaterais, a qual reverbera nas políticas curriculares nacionais.

Palavras-chave: BNC-Formação; Organismos Internacionais; Reforma Curricular; Pedagogia.

Abstract:

This article addresses international involvement in curricular policies for teacher training, specifically for pedagogues. It aims to understand the context of the initial training of pedagogues within the National Common Base for the Initial Formation of Basic Education Teachers (BNC-Formação) framework, as well as the influence of international organizations on the development of this policy. The procedures adopted were bibliographic and documentary. The discussion is anchored in the discursive perspective of curriculum proposed by Lopes and Macedo (2011), which allows for an exploration of the political networks and the existing convergences between national and international educational policies concerning curriculum reforms. The theoretical and analytical contributions to the discussion include works by the authors: Santos, Borges, and Lopes (2019); Figueiredo and Medeiros

¹O presente artigo é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora intitulada “*A formação inicial de professores no contexto da BNC-Formação entre os anos de 2015 e 2024: reflexões sobre sentidos de competência*” desenvolvida junto à linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas e ao Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

²Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pedagoga da rede municipal de Cuiabá, MT. Integrante do Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD). Bolsista CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6910-0083> E-mail: taysalemes@hotmail.com.

³Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pedagoga. Integrante do Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD). Bolsista CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1925-6925> E-mail: gabriela.ferreirap1620@gmail.com.

⁴Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMT), na linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas. Líder do Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-0132>. E-mail: geniana.santos@ufmt.br.

(2023); Ball (2001, 2022); and Guirado (2022). The results reveal disputes surrounding policies aimed at teacher training, leading us to identify the meanings of education and teaching as understood by multilateral organizations, which in turn influence national curricular policies.

Keywords: BNC-Formação; International Organizations; Curricular Reform; Pedagogy.

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa que tem como objetivo compreender o contexto da formação inicial de pedagogos a partir da BNC-Formação, bem como a influência de organismos internacionais na produção dessa política. Para o proposto, a partir da leitura de documentos publicados por essas organizações, artigos, teses e dissertações que versam sobre o assunto, buscou-se uma relação com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019), que institui a BNC-Formação, salientando que, independentemente do governo em atuação, o Brasil continua a atender aos mecanismos de regulação transnacional no que tange ao processo de elaboração das políticas para a formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica e a BNC-Formação, aprovada em 2019, delineiam um cenário composto por disputas em torno de um conjunto de outros documentos prescritivos que vêm direcionando a Educação Básica e a formação docente na última década. Diante disso, faz-se necessário compreendermos os sentidos que transpõem as diretrizes para a questão educacional atual, bem como seus pontos de ancoragem. Para tal, é preciso analisar as perspectivas estabelecidas nos discursos e nos documentos dos organismos internacionais multilaterais, de modo a apresentar como tais aspectos estão expressos em seus projetos formativos e nas propostas apresentadas para as políticas públicas de formação de professores. Consideramos importante saber quais são as concepções adotadas para a educação e como essas perspectivas chegam até as políticas públicas educacionais e a formação de professores, o que torna pertinente refletir sobre quem são esses atores, quais são os interesses que eles defendem e como seus posicionamentos estão cotejados com o capitalismo globalizado.

Ball (2022, p. 34) considera a existência de uma agenda mundial quanto às decisões político-econômicas neoliberais, de modo que a instauração das ações formativas ocorre em meio às interconexões constituídas com o propósito de atender aos interesses comuns de determinados grupos dessa agenda global influenciada pelos discursos e pelos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de outras regulamentações assentadas no âmbito do Banco

Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para expormos aspectos referentes aos organismos internacionais, deslindamos o contexto da criação dessas organizações, visto que tal compreensão fornece pistas para entender o modo como é exercida a influência de regulação quanto às questões político-econômicas na educação.

Este artigo está estruturado em três tópicos, além da introdução e conclusões: no primeiro, “Contextualizando a relação entre desenvolvimento econômico a partir do desenvolvimento humano”, analisamos a produção discursiva de organismos/organizações internacionais dentro de seu processo constitutivo; no segundo, “Política curricular, reforma e ciclo de políticas”, problematizamos os discursos presentes nas políticas educacionais que se orientam a partir das políticas internacionais; no terceiro, “A BNC-Formação e seu contexto de influência”, apresentamos como os discursos, em território de disputa, materializam-se nos textos normativos da educação brasileira.

Para fundamentar a discussão em tela, recorreremos às perspectivas discursivas das políticas curriculares propostas por Lopes e Macedo (2011), buscando problematizar as convergências existentes entre política educacional nacional e internacional no tocante às reformas curriculares.

Por fim, intentamos contextualizar e problematizar os movimentos e as disputas em torno das políticas voltadas para a formação docente, identificando os sentidos de educação e de docência e compreendendo a função da educação para os organismos multilaterais, a qual reverbera nas políticas curriculares nacionais.

1. Contextualizando a relação entre desenvolvimento econômico a partir do desenvolvimento humano

Considerando que o ideário dos contextos supramencionados é disseminado para as mais variadas áreas de atuação formativa, é salutar entender seus efeitos para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais e de formação de professores. Neste estudo, optamos por analisar mais especificamente a produção discursiva da UNESCO, da OCDE e do BM por possuírem diretrizes voltadas à formação docente. E, em virtude de essas agências atuarem com objetivos muito específicos, obedecendo a uma espécie de escalonamento, na atuação quanto às orientações e concepções para a educação, tal como nos aponta Guirado (2022), tais produções discursivas acabam:



[...] revelando que inicialmente os direcionamentos educacionais eram provenientes da UNESCO, depois o BM passou a intensificar a sua ação, culminando em direcionamentos para docência e na influência da OCDE quanto às aplicações sistemáticas de avaliação da educação em nível global (Guirado, 2022, p. 357).

Ainda de acordo com Guirado (2022), a UNESCO apresenta uma orientação mais formativa, o BM apresenta questões ideológicas⁵ e a OCDE intensifica os aspectos econômicos como parâmetros para o direcionamento educacional, utilizando-se de pesquisas específicas que vão mensurar a aprendizagem dos estudantes, como é o caso do *Programme for International Student Assessment* (PISA), além de concentrarem atenção quanto ao ambiente de ensino e aprendizagem, às condições de trabalho e às capacidades profissionais dos docentes, por meio da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*).

Guirado (2022, p. 359) afirma ainda que essas agências internacionais foram idealizadas a partir da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, mais conhecida como Conferência de Bretton Woods⁶, que foi convocada pelo então presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt. Essa conferência teve início no dia 1º de julho de 1944 e ocorreu no Hotel Mount Washington, na cidade de Bretton Woods, no estado de New Hampshire, nos Estados Unidos, reunindo 730 delegados de 44 países que faziam parte dos Aliados, entre eles o Brasil, que haviam feito oposição aos países que compunham o Eixo durante a Segunda Guerra Mundial (Guirado, 2022, p. 359).

O relatório final da conferência veio em 27 de dezembro de 1945. Conforme sugestão do subsecretário de Finanças dos Estados Unidos, Harry Dexter White, foi assinada, na cidade de Bretton Woods, a ata de criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, que posteriormente ficaria conhecido como Banco Mundial (BM). No mesmo documento, também ficou registrada a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em um cenário de pós-guerra, o objetivo era reconstruir o capitalismo mundial através de um sistema de regras que fosse capaz de regulamentar a política econômica internacional já enfraquecida, o que levou diversos países à profunda recessão e hiperinflação.⁷

⁵ Entendemos que essa separação entre o que é ou não ideológico esbarra na impossibilidade de distinção, uma vez que, ao acusar algo de ideológico, o seu oposto não seria menos ideológico (Žižek, 1996).

⁶ As informações históricas sobre a Conferência de Bretton Woods podem ser acessadas na obra disponível nas referências.

⁷ Lessard e Carpentier (2016), no livro “Políticas Educativas”, também explanam sobre esse contexto de desenvolvimento econômico sustentado pelo desenvolvimento educacional, destacando a fé no que seria designado como os Trinta Gloriosos, período em que se projeta uma revolução educacional após o pós-guerra.

Segundo informações disponibilizadas no site da UNESCO⁸, a representação da organização na região da América Latina e do Caribe iniciou-se em 1964, ano de abertura de um escritório com sede em Brasília, onde as atividades se iniciaram de fato em 1972. A UNESCO, de acordo com Guirado (2022, p. 360), “[...] foi a maior influenciadora e mediadora das questões e financiamentos educacionais ao longo dos anos de 1960 e 1970 na América Latina, incluindo o Brasil.”.

O Departamento de Educação do BM foi criado nos anos de 1960, mas o banco começou a ampliar a sua ação educacional a partir dos anos de 1970, que, de acordo com Guirado:

[...] foi quando as orientações da UNESCO entraram em conflito com as determinações ideológicas do BM, tanto em relação aos direcionamentos da educação, quanto aos posicionamentos adotados pela Organização das Nações Unidas (ONU) diante dos movimentos anti-intervencionistas, o que levou a uma diminuição das verbas que o BM destinava às agências da ONU e a intensificação da ação do banco nas questões formativas a partir dos anos de 1980, fazendo com que o BM passasse a ser o maior financiador da educação mundial (Guirado, 2022, p. 360).

A partir de 1997, a OCDE deu início à influência sobre a educação com a criação do PISA, com a finalidade de avaliar os sistemas educacionais dos países membros da organização. Em 2007, criou o Comitê de Políticas Educacionais (EDPC – *Education Policy Committee*) para tratar de suas ações educativas, mas somente a partir de 2000 percebeu-se com mais ênfase que as políticas educacionais passaram a ser instrumento de regulação transnacional e nacional, sendo parte de um processo para legitimar a atual fase de acumulação flexível, financeira e neoliberal do capital (Guirado, 2022, p. 362).

2. Política curricular, reforma e ciclo de políticas

A profissão docente tem passado por diferentes significações no contexto atual. Tais significações se instauram em uma arena de luta e negociação em que alguns significados se tornam preferenciais em detrimento de outros, conforme assinalam Lopes e Macedo (2011, p. 251). Nesse sentido, a busca por uma identidade fixada para essa profissão mostra-se, constantemente, um motivo de disputa que ocorre em um cenário cultural/discursivo. Ainda para Lopes e Macedo (2013, p. 75), identidades surgem de contextos históricos particulares, entram em crise, em negociação e se estabilizam mediante processos discursivos de estabilização.

Toda formação encerra um projeto de ação que não pode ser entendido como algo neutro ou desprovido de ideologia. Formação, desse modo, consiste em território

⁸ Site da UNESCO em português, com informações disponíveis nas referências.

materializado/habitado por projetos próprios ou particulares, ou ainda, como para Lopes e Macedo (2011, p. 252), espaço em que identidades afloram, são estabilizadas e se sobrepõem às demais identidades.

Nesse sentido, com base em Leher (2003), busca-se compreender as motivações centrais — de ordem econômica e ideológica — que impulsionaram as reformas educacionais promovidas pelo Banco Mundial e sua relação com as diretrizes educacionais globais. A crise estrutural do capitalismo na década de 1970, caracterizada pelo aumento das dívidas externas e pela desvalorização das commodities, culminou no esgotamento da estratégia vinculada à relação segurança-pobreza. Nesse contexto, o Banco Mundial, ao conceder empréstimos orientados por interesses geopolíticos e diante da crise da dívida de 1982, ampliou sua influência ao impor reformas neoliberais e programas de ajuste estrutural.

Durante as décadas de 1980 e 1990, até mesmo os países inicialmente resistentes, como o Brasil sob os governos Collor e Cardoso, aderiram à agenda neoliberal, promovendo o desmonte do Estado de bem-estar social sob o argumento da inevitabilidade da globalização. Essa nova configuração, sustentada pelo chamado *Consenso de Washington*, baseou-se na premissa de que o mercado e o conhecimento seriam os principais motores do progresso. Nessa perspectiva, o Banco Mundial passou a conceber a educação como um capital estratégico, submetido à lógica de mercado.

A concepção de “capital humano” foi, então, ressignificada. O conhecimento deixou de ser um bem individual e passou a ser tratado como um recurso administrado por setores de interesse econômico. Dessa forma, a relação entre conhecimento e ordem liberal constituiu o núcleo das propostas do Banco Mundial para a educação durante a década de 1990. Assim, na “[...] nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores” (Leher, 2003, p. 25).

Com a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, os processos educativos para o trabalho e a defesa de novos agentes na oferta e na regulação da educação eram discursos amplamente difundidos e comumente relacionados às políticas docentes. Nesse sentido, opera um discurso que colocava em xeque a qualidade da formação de professores, que deveriam ser eficazes/excelentes. Assim, o professor deveria se preocupar somente com os resultados da sua atuação escolar e o desempenho dos estudantes, desconsiderando as reais condições político-econômicas que os produzem.

Em um dos recursos discursivos apontados em documentos publicados pelo BM (“Professores excelentes”) também chama a atenção o excessivo número de tabelas e gráficos, dando um ar de cientificidade ao documento, uma tentativa de tradução da razoabilidade dos números para as políticas educacionais. O pressuposto defendido no texto também merece considerações. Os professores retratados naquele contexto histórico (assim como os atuais) não eram excelentes, na verdade, eles concretizaram um problema organizacional.

No documento “Professores excelentes”, de Bruns e Luque (2014), o controle do tempo de instrução era pensado como um novo desafio para a educação, pois o ritmo com que os professores, malformados, instruíam seus alunos não denota eficácia e eficiência de ensino. Com léxicos da área organizacional, o documento reorganiza a maneira de pensar a educação, impondo uma lógica empresarial de ‘tempo é dinheiro’, sentida como deslocada, retificada em diferentes documentos educacionais do nosso tempo, em conformidade com o que estudaram Santos, Craveiro e Destro (2023) sobre a intervenção do “Todos pela Educação” no âmbito educacional. Nesse sentido, a qualidade passa a ser ressignificada pela quantidade de tempo de instrução e currículo como norma (textualidade da política) que conduz esse ensino, determinando conteúdos e métodos de ensino.

Outro significado que desponta na discussão sobre os excelentes professores do BM está atrelado ao campo da competitividade, da capacidade de cada sujeito bater seu recorde. Segundo Santos, Borges e Lopes (2019, p. 241): “[...] nessas políticas, opera-se a partir da lógica dos resultados obtidos via mensuração e ranqueamento institucional”. Ainda segundo as autoras, esses discursos estão fixados em níveis globais e locais, não sendo parte de uma realidade somente brasileira, mas algo que se expressa “[...] de forma conectada às ações e agendas de países signatários, visando a um projeto de sujeito global, competente, pacificado, pró-ativo e competitivo.”.

Na empiria que tomamos como foco deste trabalho, encontramos mecanismos de responsabilização docente por meio de avaliações de desempenho, que, por sua vez, são agregadas às políticas de remuneração e progressão na carreira.

Observando novamente o Banco Mundial⁹, temos os posicionamentos que tangem à responsabilidade e à autogestão de si, desse modo:

[...] tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem, tornou-se um desafio central para os formuladores

⁹ Termo traduzido pelas autoras.

Na visão do BM, tais políticas se justificam pela precariedade e pelo despreparo dos professores “responsáveis” pelo baixo desempenho escolar dos alunos. No que tange à formação, destacam-se estratégias de desqualificação das universidades e da formação por elas ofertadas, a “educação formal” fornecida pelas universidades, de acordo com o documento, promove um desempenho acadêmico considerado ineficiente, pois ele não corresponde com as exigências do mercado. Bruns e Luque avaliam que:

[...] altos níveis de formação, mas habilidades cognitivas precárias. A educação formal dos professores continuou a aumentar na região da América Latina e do Caribe. Em 1995 somente 19% dos professores do ensino fundamental no Brasil tinham diploma universitário; em 2010 essa percentagem atingiu 62%. Em todos os 10 países da América Latina e do Caribe para os quais há dados comparáveis de pesquisas domiciliares, o nível de educação formal dos professores hoje é mais elevado do que o de todos os outros profissionais e técnicos e consideravelmente mais alto do que o dos trabalhadores administrativos. No entanto, o aumento da Educação formal é prejudicado pela evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos do que o promédio global de estudantes do ensino superior (Bruns; Luque, 2014, p. 7).

Embora sejam muitos os aspectos abertos nessa construção discursiva, retomamos alguns deles como elementos necessários à reflexão. Para Santos, Borges e Lopes, esse conjunto significativo faz parte de uma gramática reformista que se impõe às políticas de formação de professores.

São discursos reformadores que, nas últimas décadas, colocam como desafios a superação desse cenário via política de *accountability*. Esta política é ancorada em relações de causa e efeito: aprimoramento da avaliação visando à produção de resultados objetivos capazes de identificar e responsabilizar atores e seus processos de ensinar. Sendo assim, a formação de professores tem sido um dos alvos preferenciais dessas políticas (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 241).

As reformas educacionais brasileiras propostas por meio de normativas e deliberações provenientes dos documentos nacionais e internacionais expõem as competências profissionais docentes para ensinar e fazer aprender como possibilidade de superar as desigualdades educacionais, contudo não levam em consideração os contextos complexos marcados pelas dificuldades, disparidades e vulnerabilidades sociais.

Além disso, em nossa argumentação, são discursos que significam currículo e experiência curricular como conteúdos formais capazes de promover ascensão social por meio da escolarização. O professor e sua formação passam a ser o foco principal das políticas educacionais, onde podemos identificar a demanda por regulação no “saber fazer” e no currículo de formação docente.

Os sentidos expressos então são compreendidos e problematizados por Figueiredo e Medeiros (2023, p. 86). As autoras destacam que tais significados “[...] não expressam uma objetividade que antecede ao discurso da política, mas se constituem na relação com uma articulação discursiva de demandas que possibilita que a prática docente alcance centralidade”.

Para as autoras, as políticas de formação de professores brasileiras:

[...] se constituem em contexto de desigualdade educacional significada como desigualdade de desempenho nos indicadores de avaliação de rendimento da educação básica, articulando demandas: por educação integral para todas as identidades brasileiras, através de uma educação básica que assegure o direito de todos a aprendizagens essenciais; e pela melhoria da qualidade do ensino para a aprendizagem na idade adequada a cada etapa escolar, expressa nos resultados de aprendizagem garantidos pela mudança da educação a ser promovida pelo currículo da educação básica. Nesse contexto discursivo constitui-se a demanda pela regulação da formação e do exercício profissional docente, via centralização curricular da formação de professores, para garantir o desempenho desejado dos estudantes (Figueiredo; Medeiros, 2023, p. 87).

Para Lopes (2015, p. 86), “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização”. Seguindo o movimento da teoria curricular em uma perspectiva discursiva, e a abordagem do ciclo de políticas, é possível compreendermos que, em um movimento cíclico, estamos constantemente produzindo políticas de currículo nas experiências e em processos de tradução da intencionalidade de implementação de textualidades da política (um trabalho da ordem do impossível), um movimento que refrata a “luz” para o problema da formação de professores.

3. A BNC-Formação e seu contexto de influência

O ciclo de políticas é uma abordagem formulada pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe que vem sendo utilizada enquanto importante referencial teórico-analítico para a análise de políticas públicas educacionais ao redor do mundo. No Brasil, essa ferramenta de análise das políticas públicas é muito útil, uma vez que ainda não possuímos uma base analítica completamente formada. Sendo assim, esse instrumento teórico analítico se apresenta fundamental, já que busca compreender, de forma multifacetada e dialética, tais políticas.

Conforme Mainardes (2006, p. 52), essa abordagem vai indicar, de maneira complexa e controversa, a natureza da política educacional, destacando “[...] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

Entendemos que tal abordagem não é estática, mas se movimenta ciclicamente ao relacionar-se com diferentes contextos que marcam os processos de elaboração até a “implementação” de uma política educacional. Tal que Lopes e Macedo afirmam que:

As políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem e permitem a construção de certos textos (Lopes; Macedo, 2011, p. 261).

Diante disso, apropriamo-nos de início para uma análise do discurso político educacional, a lógica do contexto de influência, pois, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992, p. 267), é no contexto de influência que vamos identificar os discursos políticos construídos, os quais vão sustentar a política educacional e a gênese de sua produção, atravessada por diversos grupos de interesses, entre os quais, no caso da BNC-Formação, podemos apontar entidades não governamentais, fundações, grupos de consultorias privadas, organismos multilaterais internacionais e diversas corporações enlaçadas ao empresariado brasileiro que proferiram o discurso para a criação e “implementação” para além dos propósitos do MEC, ao mesmo tempo em que standardizam posicionamentos contrários, o que é visível no meio acadêmico e nas entidades ligadas à formação de professores e ao currículo.

Para sustentar a interpretação dos discursos construídos expressos nos textos que envolvem a formação de professores, apresentamos a seguir uma síntese das três versões de diretrizes mais recentes para a formação de professores.

QUADRO 1 – Síntese da BNC-Formação 2015, 2019 e 2024¹⁰

Categorias levantadas para análise dos documentos	Resolução CNE/CP n.º 02/2015	Resolução CNE/CP n.º 02/2019	Parecer CNE/CP n.º 04/2024
Elementos textuais	Define as DCN para a formação docente inicial e continuada por meio de 25 artigos dispostos em oito capítulos, abrangendo 16 páginas.	Define as DCN para a formação docente inicial e institui a BNC-Formação por meio de 30 artigos dispostos em nove capítulos, abrangendo 12 páginas acrescidas de mais oito páginas de anexo, trazendo as competências e habilidades prescritivas.	Define as DCN para formação em nível superior de profissional do magistério da educação escolar básica. O texto está disposto em: parecer contendo 22 páginas; 5 capítulos abrangendo 15 páginas e um anexo que organiza as áreas equivalentes entre a

¹⁰Sistematização realizada a partir do trabalho desenvolvido pela ANFOPE, que tem realizado o trabalho de problematização dessa reforma curricular junto com outras associações nacionais ligadas à educação.

			formação original e a segunda licenciatura.
Dimensão formativa	<p>Abrange formação inicial e continuada de docentes e gestores na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo e a Distância. Traz enfoque à articulação entre a teoria e a prática, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação.</p>	<p>Abrange formação inicial de docentes e gestores na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo e a Distância. Menciona a articulação entre teoria e prática, privilegiando o aspecto prático e o desenvolvimento de competências e habilidades esperadas de um docente.</p>	<p>Abrange formação inicial de docentes e gestores na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilingue de Surdos). Ainda articula a teoria e prática, privilegiando uma contextualização na formação inicial que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, articulando as dimensões científicas, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p>
Carga horária e duração	<p>3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, quatro anos, compreendendo 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado a partir da segunda metade do</p>	<p>3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, considerando o desenvolvimento das competências profissionais e compreendendo 800 horas de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, 1600 horas para conteúdos específicos</p>	<p>3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos em 880 horas para formação geral, 1600 horas para aprendizagem de conteúdos específicos das áreas, 320 horas de atividades acadêmicas de extensão e 400 horas para o estágio supervisionado.</p>

	curso, 2200 horas dedicadas às atividades formativas conforme o PPC e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.	das áreas, e 800 horas de prática pedagógica, distribuídas em 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares.	
Concepção de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular	A matriz curricular deve contemplar as dimensões teóricas e práticas; o PCC deve ser vivenciado ao longo de todo o processo formativo; o estágio é componente obrigatório das licenciaturas, devendo ser realizado em escola de EB a partir do início da segunda metade do curso.	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo, com a participação da equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização com a atividade docente, conduza ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido.	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo, com a participação da equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização com a atividade docente, conduza ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido estando organizados no PPC dos cursos.
Formação Continuada	Deve atender às políticas públicas de educação e expressar uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada. O documento elucida a importância da articulação entre formação inicial e continuada e sua relação com ensino, pesquisa e extensão.	Não dispõe sobre a formação continuada, relegando tal papel a outro documento [Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (Brasil, 2020)].	Não dispõe sobre formação continuada.
Formação Pedagógica Complementar	Para graduados não licenciados, o curso (de caráter emergencial e provisório) deverá possuir estrutura mínima de 1000 a 1400 horas, para aqueles formados em área próxima ou não da pretendida. Em ambos os casos, o estágio, de caráter obrigatório,	No caso de graduados não licenciados, curso que deve ter carga horária básica de 760 horas, divididas em 360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais da BNC-Formação, além de 400 horas para a prática pedagógica na área ou no	Graduados não licenciados ofertados devem ter carga horária total de 1600 horas com duração de dois anos, divididas em 400 horas para formação geral, 740 horas para aprofundamento de conhecimentos

	possuirá 300 horas, além de 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento e 500 ou 900 horas de atividades formativas, totalizando 1000 ou 1400 horas.	componente curricular. Não há menção acerca da obrigatoriedade de estágio supervisionado.	específicos, 160 horas de atividade acadêmica de extensão e 300 horas de estágio supervisionado. A organização deve constar no PPC da Instituição formadora.
Segunda Licenciatura	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima de 800 ou 1200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, abrangendo estágio curricular supervisionado de 300 horas. Destas, licenciados com atuação regular no magistério podem abater até 100 horas.	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima de 560 ou 760 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, abrangendo 200 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular. Não há menção acerca da obrigatoriedade de estágio supervisionado.	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 1200 horas para a mesma área do curso de origem distribuídos em: 880 horas para aprofundamentos específicos da nova área, 120 horas de atividades acadêmicas de extensão e 200 horas de estágio supervisionado. 1800 horas para área diferente do curso de origem distribuídos em: 1420 horas para aprofundamentos específicos da nova área, 180 horas de atividades acadêmicas de extensão e 200 horas de estágio supervisionado.

Fonte: adaptado de Carvalho e Silveira (2018).

A versão de 2019 do documento aponta para uma ‘nova’ dinâmica de formação pautada por uma pedagogia de garantias (impossíveis), obrigatoriamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Nesse sentido, cabe destacar que, enquanto a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015) foi vista à época como uma vitória das entidades educacionais construída de modo democrático, a BNC-Formação, de 2019, tem sido criticada por representar retrocesso, uma vez que resgata discursos estruturados por competências, representando ainda uma imposição que diz sobre a regulação dos projetos de curso das licenciaturas, bem como o impedimento de ofertas de cursos que não estejam reformulados.

O Parecer CNE/CP n.º 04/2024 (Brasil, 2024), aprovado em 12 de março de 2024, apresenta “nova” proposta de resolução, a qual foi amplamente repudiada por diversas

entidades que mantêm um amplo movimento de resistência. Destacamos aqui a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) que manifestou “[...] sua posição em relação ao teor do documento, bem como o processo de sua elaboração e aprovação” (ANFOPE, 2024, p. 1).

A ANFOPE chama a atenção para a diferença entre o texto de referência proveniente da consulta pública e o apresentado no Parecer CNE/CP n.º 04/2024, e ainda a “coincidência” de tudo acontecer quando o setor da Educação se volta para a revogação do Novo Ensino Médio (NEM) o que, segundo a ANFOPE, reforça “[...] seu intuito não dialógico, não participativo” (ANFOPE, 2024, p. 2). Tal aspecto apontado pela entidade também foi percebido nos processos de consulta pública da BNCC, mais especificamente quando confrontamos o texto da terceira versão e a versão final publicada pelo MEC.

As tessituras que embasam as políticas educacionais vigentes se apresentam como estruturadas nos moldes tecnicistas, ou melhor, neotecnicistas, em que os modelos econômicos do neoliberalismo fomentam os processos governistas que intencionam fortalecer o capitalismo por meio de um discurso que produz “[...] estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que ‘produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (Ball, 2001, p. 103).

Os contextos contidos nas reformas educacionais se homogeneizam em uma lógica globalizada. Segundo Ball (2001, p. 103) “[...] estes aspectos comuns podem ser identificados, e eles necessitam ser questionados não apenas no que se refere à sua variedade estrutural, como também no que diz respeito às suas inter-relações e aos resultantes efeitos políticos e subjetivos criados com o passar do tempo”.

É nesse território de disputas e tensionamentos que os propósitos almejados para a educação pública brasileira vão ganhando forma e acabam por se constituir em textos que sustentam a base de definição para a política educacional brasileira, implicando, igualmente, nos limites para um projeto democrático de formação de professores.

Conclusões

Levando em conta os tensionamentos e as disputas que compõem as proposições curriculares para formação docente, buscou-se aqui uma breve contextualização e problematização dos movimentos em torno das políticas educacionais, identificando os sentidos

de educação e de docência, e compreendendo a função da educação para os organismos multilaterais, a qual reverbera nas políticas curriculares nacionais.

Intentou-se evidenciar, por meio de documentos expostos pelos organismos internacionais, como os docentes assumem um papel de “agente eficaz” ao mesmo tempo em que são culpabilizados pela ineficiência pedagógica indicada a partir da lógica dos resultados obtidos via mensuração e ranqueamento institucional, os quais promovem um desempenho acadêmico considerado ineficiente e desqualificado, pois este não atende às exigências da política neoliberal propostas nos modelos de governança estabelecidos nos documentos nacionais e internacionais vigentes.

Problematizaram-se os aspectos da homogeneização que precisam ser questionados, concernentes aos seus efeitos subjetivos produzidos ao longo do tempo e que se demonstram por meio de um novo conjunto de tecnologias políticas que incorporam uma nova roupagem, uma nova proposta, um novo discurso, porém com as mesmas intenções de controle e subordinação.

Destarte, entendemos que um projeto democrático de formação de professores necessita se relacionar com demandas locais, com sujeitos reais da política, bem como se pautar naquilo que tem sido historicamente demandado para a formação profissional e atuação docente.

Referências

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP n.º 04/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf
Acesso em: 29 jul. 2024.

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

BALL, S. J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRUNS, B.; FILMER, D.; PATRINOS, H. A. **Making schools work: new evidence on accountability reforms**. Washington, DC: The World Bank, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=ru0Mf7dBHfwC&oi=fnd&pg=PR5&dq=WORLD+BANK.+Making+Schools+Work+New+Evidence+on+Accountability+Reforms.+2011b.&ots=YDd5FvCv9-&sig=FEGNo11ssFm3l7MsdQn5k3z7YAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2014. Disponível em:

[https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/P](https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf)ortuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02/2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 01/2020**. 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). Brasília, DF: Ministério da Educação, 29 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 04/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 27 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, C. V. M.; SILVEIRA, H. E. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 141-156, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8102>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FIGUEIREDO, M. P. S.; MEDEIROS, C. A. O. Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das “novas” bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, Rio Janeiro, v. 24, n. 74, p. 84-94, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76033>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GUIRADO, V. Z. **Políticas públicas educacionais e de formação de professores**: atores, articulações e influências. 2022. 629 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 2003. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/texto-roberto-leher-capitalismo-e-politicas-educacionais.pdf> Acesso em: 17 out. 2025.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2006.v27n94/>. Acesso em: 5 maio 2024.

SANTOS, G. dos; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. e26200, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SANTOS, G.; CRAVEIRO, C. B.; DESTRO, D. S. Estratégias retóricas do Todos pela Educação: contexto de influência e de intervenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

UNESCO. **Sobre a UNESCO em Brasília**. Unesco, [s.d.] Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 25 maio 2024.

ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.