

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente

Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará
Belém, PA, Brasil

Maria Celeste Gomes de Farias
Secretaria Estadual de Educação,
Belém, PA, Brasil

Michele Borges de Souza
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
Belém, PA, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na política de formação de professores no Brasil. Fundamenta-se na abordagem crítico-dialética, por considerar a realidade como totalidade concreta, superando a aparência dos fenômenos (KOSIK,1976). Consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a BNCC e o campo da formação de professores. Aponta como resultados que a BNCC se constitui como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço e materialidade na educação, que a padronização curricular aponta para os interesses do mercado, excluindo a diversidade e as minorias sociais; as competências têm como foco o mercado e o processo de flexibilização preconiza a individualização do trabalho docente, bem como o rebaixamento da formação dos trabalhadores da educação, assim como o avanço da relação público-privado expandindo a privatização da educação. Portanto, as resistências construídas devem convergir para a construção de um projeto de formação docente emancipador, crítico, criativo e dialógico, que fortaleça o direito do trabalho e formação com dignas condições de exercer a docência no Brasil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Formação de Professores. Precarização do trabalho. Desintelectualização docente.

THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE (BNCC) AND TEACHER TRAINING IN BRAZIL: backsliding, precarious work and teacher disintegration

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the National Curricular Common Base (BNCC) and its implications in the policy of teacher education training in Brazil. It is based on the critical-dialectical approach, considering reality as a concrete

totality, surpassing the appearance of phenomena (KOSIK, 1976). It consists of a bibliographical research about the BNCC and the field of teacher training. It points out as results that the BNCC is constituted as a legal amparo that capital finds for its advancement and materiality in education, that curricular standardization points to the interests of the market, excluding diversity and social minorities; the competences are focused on the market and the flexibilization process advocates the individualization of teaching work, as well as lowering the training of education workers, as well as the advancement of the public-private relationship, expanding the privatization of education. Therefore, the constructed resistances must converge to the construction of an emancipatory, critical, creative and dialogic teacher training project that strengthens the right to work and training with dignified conditions to practice teaching in Brazil.

Key-words: National Curricular Common Base. Teacher training. Precarization of work. Docent disintellectualization.

LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR (BNCC) Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: retrocesos, precarización del trabajo y desintellectualización docente

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus implicaciones en la política de formación de profesores en Brasil. Se fundamenta en el enfoque crítico-dialéctico, por considerar la realidad como totalidad concreta, superando la apariencia de los fenómenos (KOSIK, 1976). Consiste en una investigación bibliográfica sobre la BNCC y el campo de la formación de profesores. En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el análisis de los resultados obtenidos. las competencias tienen como foco el mercado y el proceso de flexibilización preconiza la individualización del trabajo docente, así como el descenso de la formación de los trabajadores de la educación, así como el avance de la relación público-privada, expandiendo la privatización de la educación. Por lo tanto, las resistencias construidas deben converger para la construcción de un proyecto de formación docente emancipador, crítico, creativo y dialógico, que fortalezca el derecho del trabajo y formación con dignas condiciones de ejercer la docencia en Brasil.

Palabras-clave: Base Nacional Común Curricular. Formación de profesores. Precarización del trabajo. Desintellectualización docente.

Introdução

Auto lá, senhores!
Deixa disso, truta!
Não sois mendigos,
não pedis favores ou esmola!
(Trecho de Glorificai-me! de W. Maiakovski, 1914-1915.
Organizado por André Nogueira, 2012).

A escrita deste artigo inicia com o excerto de W. Maiakovski, intitulado Glorificai-me!. Transpondo para a realidade docente nos coloca a refletir sobre a condição de ser professor(a) no Brasil, sobre os processos de formação de professores, os quais os trabalhadores(as) do Brasil têm acesso e em que condições de qualidade se constroem docentes, como um direito a ser trabalhador(a) docente e a exercer esta função com dignas condições de trabalho. Parafraseando W. Maiakovski temos a clareza de que professor(a) não merece esmola, nem favores neste país.

Transcorrendo a reflexão acima, o objeto de estudo deste artigo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na política de formação de professores no Brasil. Trata-se de um debate contemporâneo que ganha espaço na agenda da formação de professores, no currículo, nas políticas públicas no Brasil mediante a aprovação da BNCC pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017) e pela Resolução CNE/CP nº 2, DE 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a).

A pergunta problema que norteou esta escrituração se configura em: quais as implicações da BNCC na formação de professores no Brasil? Nessa direção, o objetivo é analisar a BNCC e suas implicações para o campo da formação de professores, problematizando as políticas de formação de professores no Brasil e apresentando o posicionamento da Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (ANFOPE) enquanto resistência na defesa crítica para este campo.

Metodologicamente, fundamenta-se na abordagem crítico-dialética por meio de uma pesquisa bibliográfica, por considerar a realidade como totalidade concreta, superando a aparência dos fenômenos (KOSIK,1976). A realidade:

é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta, em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível, pois é possível acrescentar, a cada fenômeno, ulteriores facetas e aspectos, fatos esquecidos ou ainda não descobertos [...] (KOSIK, 1976, p. 35).

Posto isso, o objeto de estudo deste artigo apresenta aspectos que impactam no campo não somente da formação, mas do trabalho docente, aqueles que impactam no campo da subjetividade docente, na autonomia docente enquanto um intelectual da educação, nos processos de trabalho dentre os quais destacamos a jornada e condições de trabalho, no espectro das políticas públicas que regulam a formação e o trabalho docente.

Os elementos acima impactam na construção da práxis docente, pois esta é reflexiva e deve se configurar na “ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42). Isto nos revela que,

ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática (FREIRE, 2005, p. 59).

Nessa direção, justifica-se a necessidade de aprofundar estudos sobre a BNCC e o campo da formação de professores, na tentativa de compreender esta realidade concreta, bem como a função docente mediante uma conjuntura complexa, com iniciativas protofascistas. O contexto neoconservador em que se encontra o Brasil,

em que pesem suas contradições e especificidades, possui algumas relações que devem ser necessariamente conservadas, a fim de que o capitalismo possa se reproduzir. Essas relações características da sociedade capitalista são as formas sociais. Portanto, as formas sociais básicas do capitalismo são a forma mercadoria, a forma dinheiro, a forma Estado e a forma jurídica (ALMEIDA, 2018, p. 29).

É neste contexto que este artigo analisa a dinâmica de seus processos por meio da abordagem crítico-dialética na atual sociedade tendo em vista,

a realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, que se revela, sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas e necessárias. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo (CIAVATTA, 2001, p.138).

Apresentamos, inicialmente, como o texto está estruturado. Para além da introdução e considerações finais, organizamos o texto em três seções que se

coadunam diante da discussão do objeto de estudo do artigo. Na primeira, debatemos as políticas de formação de professores no Brasil e suas interfaces com a BNCC. Em seguida, discorremos sobre a BNCC e suas implicações para o campo da formação de professores pontuando elementos que impactam no campo do trabalho e da autonomia docente. Na terceira, discutimos a resistência da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) frente à BNCC, bem como a defesa crítica emancipada de formação docente para a realidade do Brasil.

1. A agenda do capital para a formação de professores no Brasil e a necessidade da BNCC

No contexto das sucessivas crises do capital e da mudança das relações de produção, foi necessária uma reorganização do trabalho para o capital reestruturar o seu sistema ideológico e político de dominação e, com isso, passa-se a valorizar os processos pedagógicos escolares, tentando viabilizar a obtenção do consentimento pela população e materializar a inserção do projeto de sociabilidade do capital por meio da educação (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

Nos tempos de mundialização do capital, com sua crescente etapa de financeirização, a educação tem sido vista como uma ferramenta importante na consolidação desse estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Alguns acordos firmados pelo Brasil, em diferentes cúpulas e conferências, tais como as de Jomtien, Dakar, as Metas do Milênio e outras, têm impulsionado o país a pensar a educação enquanto uma estratégia para o desenvolvimento econômico, político e social (MAUÉS; SOUZA, 2013, p.70).

A reestruturação do capitalismo no Brasil exigiu das escolas mais organização em forma de gestão com a qualidade orientada pelo mercado, ou seja, era necessário um reajustamento principalmente na formação inicial dos professores demandada pela reestruturação produtiva com a justificativa de que a escola não estava atendendo à nova demanda do capital, de formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado.

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (MAUÉS, 2014, p.38-39).

Vem à tona a preocupação de Organismos Multilaterais em formar um professor de novo tipo, visto como o sujeito central para mudar o contexto do sistema educacional, tanto quanto para o crescimento econômico de um país. Nesse contexto, o “sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mas afinado com o mercado” (MAUÉS, 2014, p.39).

A Educação Básica então se torna um dos focos principais das políticas educacionais para o cumprimento da agenda do capital na sociedade contemporânea. Os Organismos Multilaterais, no uso de suas atribuições e mediações para o fortalecimento do sistema do capital no mundo, perpetuam seus ditames utilizando a educação como um mecanismo de fortificação da pedagogia do capital (EVANGELISTA; LEHER, 2012) para a sustentação da saga capitalista. Nesse contexto, o papel da educação e do professor é inquestionável.

Neste contexto, as políticas de formação de professores para a Educação Básica ganharam importância estratégica na realização da reforma educativa no marco histórico dos anos de 1990, declarados como a Década da Educação, período em que se aprofundaram no país as políticas de corte neoliberal em resposta à crise do capital que se alastrava desde os anos de 1970 (FREITAS, 2002).

Contudo, a reforma no campo da formação de professores para a Educação Básica foi em direção ao que Evangelista (2010) denominou de “reconversão docente”, com o objetivo de introjetar o projeto de formação docente defendido por Organismos Multilaterais. De acordo com Evangelista, a

reconversão da formação docente é uma importante estratégia de produção de consenso na reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais (EVANGELISTA, 2010¹ *apud* EVAGELISTA; TRICHES, 2012, p.187).

De acordo com Maués e Souza (2013), o professor torna-se importante fator para a educação. Contudo, não são considerados outros aspectos que configuram a profissão docente, como a formação inicial e continuada, o salário, a infraestrutura da escola, as condições de trabalho, a carreira, elementos basilares que deveriam constituir as políticas de formação, o que permitiria que esse profissional dispusesse de condições objetivas e subjetivas para melhor se inserir nesse processo.

Mesmo com políticas específicas, não se pode atribuir ao professor nem o papel de vilão, sendo o obstáculo para as reformas, nem o papel de salvador, na medida em que consegue que seus alunos obtenham os maiores e melhores escores nas avaliações externas (MAUÉS; SOUZA, 2013, p.72).

Na conjuntura dos anos 2000, as reformas não foram uniformizadas, promoveram tanto políticas que tornaram o trabalho docente mais fragmentado e precarizado, quanto outras ações, em menor proporção, que pretendiam valorizar a profissão docente.

Oliveira e Maués (2012, p.63-64) evidenciam que essas reformas educativas de inspiração neoliberal, no contexto da globalização econômica e da reestruturação produtiva, tiveram como cerne o seguinte tripé: formação inicial, capacitação em serviço e treinamento docente. Isso ocorreu devido ao “processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que apresentam novas exigências aos sistemas de ensino e conseqüentemente aos professores” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.63-64). Os autores apontam que, desde a década de 1990, os governos

¹ EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 8., 2010. Anais...Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010c. p. 1-14.

formularam e implantaram políticas públicas de viés gerencial, de *quase-mercado* e de controle da formação e do trabalho docente.

A racionalidade econômica, mercantil e competitiva, chamada de *quase-mercado*, passou a incidir nas políticas, programas, ações e mecanismos no âmbito da educação e do trabalho, dentro de uma perspectiva híbrida de financiamento público e de regulação do mercado. No Brasil, assim como em vários países do mundo, foi sendo adotada a ideia de que a competição entre os sistemas de ensino, escolas e professores promoveria a melhoria do desempenho dos alunos. Nessa lógica foram se ampliando os controles sobre as escolas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, numa espécie de controle remoto, que tem resultado, cada vez mais, numa maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.64).

Dessa forma, o docente tornou-se objeto de políticas, ações e regulamentações, visto como uma variável, de relação direta, entre os resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações estandardizadas, na formação e no trabalho docente. Portanto, houve uma preocupação política para constituir marcos regulatório para modificar os parâmetros para a formação, para a atuação, para a profissionalização e para a carreira docente (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais.

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA *et al*, 2017, p. 108).

Esse modelo de organização curricular está relacionado à regulação e ao controle da prática escolar que se revela a partir intensificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem e supervalorização das competências e

habilidades, o que implica em maior responsabilização dos professores pelos resultados em testes avaliativos oficiais, modificação da grade curricular dos cursos de formação de professores, trazendo sérias repercussões sobre o trabalho docente. Isso implicaria não somente em novas exigências, mas na modificação do *modus operandi* das políticas de formação docente brasileiras.

Uma vez que de acordo com a Lei nº 13. 415/ 2017 da reforma do Ensino Médio que muda dispositivos da LDB expõe no art. 44, § 3º que os processos seletivos das instituições de ensino superior deverão considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. E no § 8º orienta que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, é importante verificar quais as implicações da BNCC para o campo da formação de professores, como veremos a seguir.

2. A BNCC e suas implicações para o campo da formação de professores

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada e regulamentada pela Resolução nº 2 do CNE em 2017 e do Ensino Médio pela Resolução nº 4 de 2018, instituindo mudanças em um conjunto da legislação educacional. Deve-se ressaltar que a intenção de construção de uma BNCC não é nova, pois a Constituição Federal de 1988 já previa no artigo 2010 que para o Ensino Fundamental deveriam ser fixados conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Depreende-se que a BNCC é uma política pública de Estado prevista constitucionalmente e a partir de sua criação, os sistemas de ensino têm uma Base Nacional Comum Curricular. Para mudar o seu conteúdo é somente por Emenda Constitucional, o que vai depender das correlações de forças na sociedade. Aqui cabe uma distinção entre BNCC e o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois a mesma tem peso de Lei, é obrigatória, e os PCNs não tinham esse caráter legal. Embora, consideramos também os limites dos PCNs

mediante a intenção de uniformização de conteúdos sem diálogo profundo e concreto com as diversidades encontradas em todo Brasil.

Devem-se destacar as especificidades entre a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e BNCC do Ensino Médio. Na primeira as mudanças são evidenciadas mais no que tange ao conteúdo do currículo de acordo com as áreas de conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso) e seus componentes curriculares, o Ensino Fundamental continua sendo de nove anos. Já na BNCC do Ensino Médio como estar totalmente interligada a Lei nº 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio, traz mudanças na questão do conteúdo do currículo e na estrutura organizacional curricular dessa etapa de ensino, uma vez que introduz entre outros os itinerários formativos, bem como prever o aumento na carga horária e a introdução de percentuais de ensino a distância.

É preciso enfatizar que a BNCC é um documento orientador para os sistemas de ensino organizarem e construírem suas propostas curriculares, ou seja, a BNCC é currículo, mas não é o currículo, aos menos não deve ser. É preciso fazer essa distinção, no sentido de esclarecer, pois em muitas redes de ensino estaduais e municipais, os gestores vêm tomando a BNCC, como único documento curricular, que só precisa ser transposto tal qual como se apresenta, sem a preocupação de construírem propostas curriculares considerando de forma consistente que a BNCC representa 60% do currículo, e, que a parte diversificada de 40% pode representar o grau de autonomia dos sistemas e docentes no âmbito da escola. Nesse sentido, são as correlações de força e capacidade de articulações dos setores da sociedade² que irão influenciar ou

² Aqui destacamos manifestações de diversas entidades científicas que apontaram críticas e resistências à BNCC, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Brasileira de Currículo (ABdC), e outras entidades, movimentos sociais, sindicatos dos trabalhadores da educação em todo país, que demarcaram posição política contra o processo de uniformização do currículo, a racionalidade técnico-burocrática, num contexto neoconservador em que se encontra o Brasil.

não nas propostas curriculares em cada sistema de ensino que deverão impactar diretamente no campo de atuação e formação do professor.

Para Costa, Souza e Cabral (2018) o campo da formação de professores recebe uma grande atenção e agenda mediante as políticas públicas, pois este está vinculado diretamente com o campo do trabalho na atual sociedade capitalista. O trabalho é uma categoria fundante da existência humana, promove possibilidades de sociabilidade humana, as quais contribuem para o desenvolvimento cultural, intelectual, social e psíquico do ser humano, por meio de uma perspectiva ontológica (MARX, 2013). Para Frigotto (2010, p. 02) o trabalho representa “a produção de todas as dimensões da vida humana” e por meio da dialética assume seu caráter ontológico, pois o homem realiza com o seu meio social.

Entretanto, na sociedade capitalista o trabalho recebe outra configuração, de trabalho alienado, precarizado, intensificado, estranhado.

A forma que assume o trabalho até o presente dá-se sob a cisão da sociedade em classes sociais e da dominação e exploração do homem sobre o homem. No capitalismo, a forma dominante que assume o trabalho é de emprego, ou seja, da compra e venda da força física, psíquica e intelectual daqueles que são desprovidos da propriedade dos meios e instrumentos de produção. Uma mercadoria especial que os proprietários dos meios e instrumentos de produção compram e gerenciam de tal sorte que o dispêndio da mesma pelo trabalhador no processo produtivo pague o seu valor de mercado em forma de salário ou meios de subsistência e, além disso, produza um valor excedente ou mais-valia que é apropriado pelo comprador. O capital apropria-se privadamente também da ciência e tecnologia e as incorpora ao processo produtivo como trabalho vivo objetivado e que se tornam uma força contra o trabalhador e meio de ampliar o lucro mediante a sua superexploração (FRIGOTTO, 2010, p. 3).

Neste cenário capitalista, a educação é “um campo nevrálgico para as determinações do atual sistema. E o Estado passa a ser um relevante canal da materialidade das políticas e práticas neoliberais” (COSTA, SOUZA, CABRAL, 2018, p. 2044), que aprofundam o processo de exploração sobre os/as trabalhadores (as) da educação.

A BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito

à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta. O excerto a seguir, retirado da Resolução CNE/CP nº 2/2017, caracteriza a concepção sobre os processos de trabalho e formação não somente do professor, mas também que tipo de formação se deseja alcançar com a BNCC,

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a).

A citação acima mascara a verdadeira essência da intencionalidade do projeto de formação a ser construído por meio da BNCC. O trecho “atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” do artigo 3º esconde a concepção conservadora, tecnicista e meritocrática que há no conjunto de elementos expressos da BNCC.

A referida Resolução o Art. 4º da BNCC define as competências gerais que uma vez adquiridas supostamente garantem os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais

(incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Das inúmeras críticas que se faz a BNCC uma reside no discurso ideológico de seus defensores em reduzir o entendimento da qualidade da educação a aquisição de determinadas competências e habilidades homogêneas para todo o Brasil, que podem ser medidas nos testes avaliativos padronizados, como se qualidade da educação se resumisse a somente a aprendizagem e domínios de tais competências e principalmente reduz a construção de conhecimento e determinadas habilidades predefinidas.

No campo da formação dos professores além da Lei “impor” para que os currículos dos cursos nas instituições de ensino superior se organizem considerando tais competências e habilidades. A BNCC ao definir competências a habilidade por áreas de conhecimento parece delimitar, restringir e retirar a autonomia dos professores em construir seus planos de ensino, como se fossem incapazes de pensar outros conhecimentos importantes ao aprendizado dos estudantes.

Freitas (2012, p. 383) expõe que, o tecnicismo se constitui na atualidade, “sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista”.

Para este autor, estes aspectos estão a serviço da racionalidade técnica como

'standards', ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383).

Freitas (2012) caracteriza o processo supracitado de “neotecnicismo”. Esta formulação do autor é configurada em três elementos: responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012). A partir desta formulação identificamos na lógica da BNCC, os seguintes aspectos: processo de responsabilização docente: o professor sendo colocado como o único responsável pela formação dos sujeitos da educação básica; centralidade nos processos de trabalho e controle sobre os mesmos mediante a materialidade da BNCC nos currículos escolares; rebaixamento da formação mediante o engessamento de conteúdos o que fere a autonomia docente diante de seus processos de estudo, criação e criatividade no trabalho; avaliação em larga escala com testes (FREITAS, 2012), avaliações que visam o desempenho das escolas, alcance de metas e índices que agudizam a competição e individualidade entre os docentes e escolas, bem como a desintelectualização docente (SHIROMA, 2003).

As consequências para a formação e atuação dos professores se evidenciam, também na definição dos Itinerários Formativos que constituem os percursos de aprendizagem ofertados pelos sistemas de ensino que irão permitir aos estudantes que construam suas trajetórias de aprendizagem segundo a BNCC de acordo com seus interesses, pois os Itinerários pelas áreas de conhecimentos (I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas) a serem definidos pelos sistemas de ensino tende a reforçar a dualidade na educação, pois as redes públicas de ensino na sua maioria não têm estruturas adequadas para implementarem os itinerários na área de matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O que sem dúvida

levará a uma oferta maior de cursos na área das Ciências Humana e Sociais Aplicadas nas escolas de periferias de estados e municípios, pois exige “menores” investimentos financeiros por parte dos sistemas de ensino, ou seja, cursos de baixos custos para a classe mais carente. É preciso alertar para fato de que na Lei nº 13.415 da Reforma do Ensino Médio que se confunde com a BNCC, é possível a criação por parte dos sistemas de ensino Itinerários Formativos Mistos. Porém a BNCC já não aparece essa possibilidade.

No texto introdutório da BNCC é explícito que ela por si só não modificará o quadro de desigualdades em que se encontra a educação básica brasileira, mas trará implicações para o processo de formação docente tanto inicial quanto continuada, além de controlar o trabalho docente e normatizar a responsabilização docente quanto ao desempenho escolar quando fala em influenciar “as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5). Ou seja, são alterações curriculares que impactarão diretamente nos cursos de formação de professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2018, p.7).

O processo de desintelectualização docente se configura na desvalorização do trabalhador docente enquanto um intelectual da educação. Este por sua vez devendo ser formado pelas Universidades, com condições dignas de estudo e trabalho para a formação docente. E retirar este direito aos trabalhadores da educação representa precarizar e rebaixar a formação docente (SHIROMA, 2003). Para a autora,

A dificuldade em se perceber tal processo pode ser atribuída, em parte, ao fato de que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante na política de profissionalização, que prioriza a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como expert (SHIROMA, 2003, p. 76).

O Processo de meritocracia possui interface com o processo de responsabilização docente e está aliado à lógica liberal que trata de “igualdade de oportunidades e não de resultados” (FREITAS, 2012, p.383). Preconiza oferecer oportunidades, mas responsabilizando os sujeitos por seus resultados, onde o esforço individual é potencializado em detrimento das condições objetivas, justas e iguais, de trabalho e aprendizagem. Freitas (2012, p. 383) destaca que,

no caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

No Processo de privatização, a BNCC surge como mecanismo de avanço da relação público-privado para as empresas e grandes conglomerados do campo da educação por meio de elaboração de livros, periódicos organizados pela iniciativa privada; formações ofertadas pelas iniciativas privadas em parcerias com os estados e as prefeituras, a exemplo Instituto Natura, viabilizados pela “nova” (velha) arquitetura formativa prevista na BNCC, isto também representa o enraizamento da privatização da educação, a ausência do Estado enquanto financiador da educação pública, gratuita e laica.

Aos novos amparos regulatórios do ensino médio, os sistemas de ensino podem realizar parcerias com instituições privadas para oferecer 20% da carga horária a distância para o Ensino Médio diurno, até 30% do noturno e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) médio 80% sejam feitos a distância, o que vai contribuir com o rebaixamento da formação da classe trabalhadora, avanço da relação público-privada, fortalecendo assim a privatização da educação no país.

Para Freitas (2012), um elemento de destaque neste processo é a transferência da gestão pública, financiada pelo Estado para a iniciativa privada. Para o autor é necessário defender a bandeira da escola pública, “não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p.386).

Os elementos apontados acima integram o processo de desenvolvimento das forças produtivas para o campo do trabalho e formação docente, e são influenciadas pelas correlações de forças sociais que agem nas definições e determinam quais políticas serão construídas e evidenciam a ação ou omissão do Estado (MULLER; SUREL, 2002).

Seguindo esse entendimento Leher e Motta (2012) expõem que as políticas educacionais neoliberais apregoam o afastamento do Estado na área da educação que deve ser autorregulada pelo mercado que por meio de processo formativo se orientam pela lógica metabólica do capital procurando imprimir nos estudantes as virtudes do individualismo e da competitividade, isto é muito bem identificado na BNCC ao limitar-se em alcançar certas habilidades e competências.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais hegemônicas têm uma relação estreita com a proposta da BNCC, pois propõe

competências para o mercado, flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, individualização do ato pedagógico, avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de rankings, prêmios e castigos, educação compensatória elementar (ler, contar e escrever) para os chamados pobres (LEHER e MOTTA, 2012, p.578).

A BNCC se constitui como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço na educação, e sua intenção de padronização curricular aos interesses do mercado, e excludente das diversidades e das minorias sociais.

A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando *o que* as escolas devem ensinar e *em que tempo*. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação. Tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas

de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das Universidades – em que as/os primeiras/os a serem atingidas/os são as/os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo – indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior (FONEC, 2018, p. 2, grifo do original).

Nessa intencionalidade de formar cidadãos como mão de obra qualificada de acordo com as exigências do mercado, as políticas de formação de professores adquirem centralidade, pois segundo Neves (2013) para o mercado o professor passa a ser visto como intelectual estratégico na disseminação da “nova pedagogia da hegemonia” construída pelos agentes do capital nos anos de 1990, 2000 em busca do consenso ideológico.

Assim, no discurso ideológico da busca pelo consenso ao capital os professores são chamados a participar como “intelectuais que, a partir de novas estratégias de repolitização da política, disseminam, em novo estágio, a nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2013, p.7).

Moraes (2001) expõe que organismos internacionais buscam orientar e regular as políticas públicas de educação no âmbito do Estado capitalista, para que este último alcance os níveis de qualificação do trabalhador, nos moldes das exigências do mercado de trabalho em cada momento histórico, aponta que tal cenário faz parte do processo de expansão do capital que demanda graus elevados de competitividade dos países em âmbito global, ampliando as exigências de níveis de conhecimentos e informações, levando a educação a assumir papel estratégico na construção do perfil de formação humana que o capital exige o que tem causado “efeitos nas várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação” (p.3).

Assim, as referências teóricas tradicionais em educação passam a ser vistas como obsoletas, pois no discurso dos ideólogos do capital é preciso “elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza” (MORAES, 2001, p. 4) para que a escola e os professores garantam o desenvolvimento de “competências” nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, de forma excludente uma vez que se exigem níveis

diferenciados de qualificação, para uma parcela pequena é requerido maior domínio de conhecimento e por isso, tem acesso a cursos mais aprofundados e de melhor qualidade, que não dissociam teoria e prática. Mas, para a grande maioria dos seres humanos bastam as competências no sentido pragmático e utilitarista que permitem a “sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (MORAES, 2001, p. 5).

Para Moraes (2001) são duas as razões que levam a educação atingir centralidade no atual momento de desenvolvimento expansionista do capital. A primeira está voltada para o fato de que a própria educação é vista como mercadoria com a introdução de elementos de mercado, financiamento e gerenciamento das políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, a educação é mais um produto rentável a ser consumido por quem tem condições de pagar por ela. A segunda razão está em atribuir à educação a função de formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender ao mercado.

Nesse cenário, vem ocorrendo a falta de referência teórica na produção do conhecimento e na formação humana, em especial nos processos formativos docentes, levando ao que o autor denomina de Recuo da Teoria (MORAES, 2001, p. 6) nas políticas públicas de formação e pesquisas educacionais. O movimento do “fim da teoria” segundo Moraes (2001) prioriza a “eficiência e toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva e se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo”. Com um caráter praticista em que se apoia no saber fazer e caracteriza a teoria como perda de tempo nas ações formativas.

Para Moraes (2001, p. 10) são vários os fatores que podem explicar o “Recuo da Teoria na produção do conhecimento e nos processos formativos dos professores”. Um deles pode ser a definição e efetivação das políticas públicas educacionais que no Brasil vêm sendo medidas pelo sucesso ou o fracasso do rendimento educacional nos índices avaliativos desde a Educação Básica, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Assim, percebemos que os princípios da concepção hegemônica de formação docente estão presentes nos dispositivos legais da BNCC e se chocam com os referenciais teóricos de formação humana emancipatória na perspectiva contra hegemônica. É uma perspectiva de formação de professor que se choca com a concepção de uma política de formação e de valorização docente que busca emancipação humana, a transformação social política, econômica e cultural no interesse da classe trabalhadora que vem sendo construída em movimentos contra-hegemônicos pelos profissionais em educação desde anos 1980 organizados em coletivos como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que veremos a seguir.

3. A resistência da associação nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE) sobre a BNCC

A perspectiva crítica e contra hegemônica de formação, profissionalização e valorização docente no Brasil é referendada desde o ano 1990 pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), como movimento do coletivo dos profissionais da educação que historicamente articula as lutas junto às esferas do Estado pela garantia de políticas públicas educacionais pautadas pela valorização, profissionalização e reformulação dos cursos de formação do educador.

Os Documentos³ referências que orientam os debates nos encontros, seminários da ANFOPE ressaltam que a militância e reivindicação dos profissionais da educação, se inserem na luta dos trabalhadores em geral pela construção de uma nova sociedade, pois é preciso que se reconheça como entrave básico da

³ ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992; ANFOPE. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE**. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 E Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

reformulação dos cursos de formação do educador a forma como as relações sociais estão organizadas (ANFOPE, 1992).

A atuação da ANFOPE se constrói no campo da denúncia, do descaso do Estado diante da desvalorização do profissional da educação, da precariedade das escolas, da falta de financiamento adequado, da descaracterização dos processos formativos nos cursos de formação do professor, da intervenção e orientação de agentes externos na definição das políticas públicas educacionais no Brasil em que o coletivo de professores, pesquisadores, instituições de ensino superior e entidades no interior da ANFOPE vêm produzindo pesquisas e conhecimentos na área da educação e especial na formação, valorização e profissionalização docente, que devem servir de referências teóricas para orientar as políticas públicas de formação por parte do Estado.

Assim, a luta da entidade é pela garantia da educação pública enquanto direito e afirmação da escola pública de qualidade, como o que foi debatido no XVIII Encontro Nacional de 2016 denominado de “Políticas de Formação de Professores: conjuntura nacional, avanços e retrocessos” em que denunciou momento atual que o Brasil vivencia, “marcado por intensa crise política e econômica, apresenta ameaças concretas ao processo democrático, ao mesmo tempo em que anuncia a retirada de direitos da população, com impactos na qualidade da educação básica e superior e na formação de professores” (ANFOPE, p. 10, 2016).

No referido Encontro a ANFOPE reforçou as discussões em torno do cenário atual ao promover debates, análises, críticas e denúncias à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada pelo Estado por meio do Ministério da Educação (MEC), que mais uma vez opta em não levar em consideração os conhecimentos produzidos por pesquisas de qualidade e consolidadas pelo conjunto de pesquisadores e instituições públicas que militam na Entidade na área da formação, valorização docente e reformulação dos cursos.

Para Associação Nacional, na implantação da BNCC na realidade educacional brasileira, e em especial no contexto das escolas de educação básica, o Estado prefere desconsiderar todos os esforços que a entidade vem fazendo há vários anos

na construção da Base Comum Nacional para orientar a formação docente no interior dos cursos das instituições públicas de ensino superior. Esta, construída pelos coletivos de profissionais, se ampara em princípios e eixos norteadores que visam uma perspectiva de formação mais ampla e não restrita à dimensão técnica para o domínio de competências pragmáticas que visam capacitar o professor a resolução de problemas imediatos da sala de aula.

A Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE é

concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta concepção, que rompe com a ideia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas educacionais atuais e de regulação do trabalho, de caráter neoliberal, supõe a defesa da autonomia universitária, no entendimento de que 'a base comum nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras' (ANFOPE, 1992⁴, p.14 *apud* FREITAS, 2003, p.1118).

Assim, este coletivo de profissionais reafirma os princípios da Base Comum Nacional que dão sustentação epistemológica e prática aos currículos dos cursos e visam desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Garantido a unidade entre teoria-prática, tendo como centralidade o trabalho como princípio educativo na formação do profissional da educação. A construção dos princípios de gestão democrática nas práticas formativas no interior de nossas escolas, assumindo no âmbito dos cursos e nas práticas educativas nas escolas e demais instituições o compromisso social, político e ético com um projeto de formação emancipador e transformador que visa combater as relações sociais excludentes.

Outro princípio é o estímulo ao trabalho coletivo e interdisciplinar no âmbito das escolas buscando a superação, divisão e a fragmentação do trabalho escolar, incorporando concepções e práticas de formação continuada como estratégia de resistência às determinações externas, com mecanismos de avaliação permanentemente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte

⁴ ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)**. Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Belo Horizonte, julho de 1992.

integrante das atividades curriculares e responsabilidade coletiva (ANFOPE, 2016, p.38).

Podemos perceber as diferentes concepções de formação docente envolvendo a Base Comum Nacional presente nos Documento da ANFOPE, sendo fruto de construção coletiva envolvendo a participação ativa do conjunto dos profissionais e entidades representativas, pautando-se por uma formação mais ampla, crítica que questiona a realidade da sociedade de classe capitalista e realidade da educação no Brasil.

Assim, para a Associação Nacional a perspectiva de formação presente na BNCC construída de cima para baixo, quer a subordinação às normas e regulações externas que visam à “padronização curricular com o objetivo de facilitar a avaliação e o ranqueamento de escolas na obtenção de maior grau de comparabilidade, ação necessária para produzir competitividade, com foco exclusivo nas demandas do mercado” (ANFOPE, p. 10, 2016).

Para a ANFOPE⁵ (2016) a Base Nacional Comum Curricular direcionada pelo MEC não está em consonância com os princípios da Base Comum Nacional, visto entre outros que não assegura os princípios garantidos pela Constituição Federal

⁵ Apesar das críticas a forma como o Governo conduz a construção das políticas públicas em educação e na formação docente, a ANFOPE tem participado até mesmo como forma de resistência, de momentos como o de discussão, elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), objetivando, dentre outras políticas educacionais, a criação de um Subsistema Nacional de Formação e de Valorização os Profissionais do Magistério, articulado ao Sistema Nacional de Educação. O Subsistema citado deveria compor um agrupamento de subsistemas articulados com o Sistema Nacional de Educação. São eles: Subsistema de Avaliação Educacional, Subsistema de Financiamento da Educação e Subsistema de Gestão Democrática. Na instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), mediante o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cuja finalidade foi organizar, em regime de colaboração entre a União e os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Consoante ao Decreto, cabe a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes), a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor, envolvendo todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica, nas modalidades presencial e a distância. A Anfope tem intensa participação no acompanhamento e avaliação dessa política concretizada no Parfor, um dos programas da Capes/Diretoria da Educação Básica Presencial. Para tanto, a Associação reivindicou e conquistou sua participação nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad), sendo membro titular, atualmente, em 23 estaduais e um distrital. O Fepad é órgão vinculado às Secretarias Estaduais de Educação e à Secretaria do Distrito Federal (ANFOPE, 2016).

(1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pelas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024), principalmente por ameaçar o pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas, a valorização das experiências em espaços não escolares e a formação para a cidadania, garantida legalmente.

Para a Associação apesar do forte discurso ideológico a BNCC não garante a formação e a valorização dos profissionais da educação. Segundo a ANFOPE não se percebe na mesma estímulo à “gestão democrática, à pesquisa, ao trabalho como princípio educativo, fragilizando a autonomia da comunidade escolar – professores, estudantes, trabalhadores e pais na elaboração do projeto político pedagógico curricular da escola” (p.39).

Outro princípio que não se coaduna entre a Base Comum Nacional do coletivo dos profissionais construída no âmbito da ANFOPE e a Base Nacional Comum Curricular do governo é de que a proposta Oficial não garante a participação efetiva dos profissionais da educação em seu processo de elaboração, assim como de suas entidades representativas, desprezando dessa forma, as diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo.

A crítica da Associação à BNCC reside no fato de a mesma enfatizar o “conteudismo, a disciplinarização e o controle”, por meio de mecanismos que promovem a mercantilização da educação, reduzindo a avaliação a processos externos, baseados em resultados para o ranqueamento de instituições.

Com a implantação de sistemas de bonificação que visam responsabilizar os professores sobre o sucesso e ou fracasso no desempenho de estudantes nos índices avaliativos em larga escala. Assim para a ANFOPE no momento que a BNCC se pauta nos referenciais explicitados acima vai acabar provocando o esvaziamento e a alienação do fazer docente tanto na escola de Educação Básica como nas práticas formativas no interior das instituições formativas.

A BNCC acaba reforçando o histórico processo de “desvalorização dos profissionais da educação e fragilizando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários; assim como deslegitimando a escola como espaço de produção do saber,

do ensino, da aprendizagem e da profissionalização docente” (ANFOPE, 2016a). Além de reforçar aligeiramento da educação e da formação por meio da utilização da modalidade a distância e a precarização do trabalho docente.

Considerações Finais

As políticas de formação de professores para a Educação Básica ganharam importância nevrálgica na realização da reforma educativa no marco histórico dos anos de 1990. Neste cenário, o professor torna-se um elemento fundante para a educação, sendo objeto e também sujeito da materialidade das políticas, ações e regulamentações mediante os processos de formação (inicial e continuada/permanente) e do trabalho docente.

A Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais sendo um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que representa retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício a autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta.

A BNCC se funda como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço na educação, e sua intenção de padronização curricular aos interesses do mercado, e excludente das diversidades da classe trabalhadora. O que implica em processos formativos engessados, pragmáticos, tecnicistas, acrílicos sem diálogo profundo e problematizado sobre a realidade concreta, onde se encontram os sujeitos da educação básica, aprofundando a precarização do trabalho e desintelectualizando o docente.

Para os defensores do capital o campo da formação de professores se faz necessário à adaptação das políticas aos padrões de sociabilidade neoliberal aos requisitos técnicos, ético, estéticos políticos e culturais do capitalismo neoliberal explícitos nos documentos dos organismos internacionais. As políticas de formação se materializam entre outros, por referenciais de diversificação das

instituições formadoras, flexibilização e primazia do setor privado.

Portanto, enquanto alternativa de resistência, contra hegemônica, há a necessidade da construção de um projeto de formação docente emancipador, crítico, criativo e dialógico, que fortaleça o direito do trabalho e formação com dignas condições de exercer a docência no Brasil, com respeito ao trabalho dos docentes que enfrentam diversas complexidades no exercício da docência, que se evidencia na desvalorização, na falta de infraestrutura, em péssimas condições de trabalho, em formação de pouca qualidade e desprovida de aprofundamento teórico, que em nada contribui para uma formação política do profissional da educação.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. *In*: GALLEGO, Esther Solano (org.). **Ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)**. Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, Belo Horizonte, julho de 1992.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XVIII Encontro nacional da ANFOPE** “políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”. 2016.

ANFOPE. **Carta de Vitória**. 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPEd; Reunião dos Associados da ANFOPE Sudeste. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 26 abr. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1.

Brasília, DF, 22 dez. 2017a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. de 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p.146. 2017. Disponível em <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf>. Acesso em: 26 abr. de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; SOUZA, Michele Borges de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11142.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Ano 10, n. 15, 2012. Disponível: em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 23 abr. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p.185-198, jul/set. 2012.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**. FONEC-CARTA MANIFESTO, Brasília. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: 1976.

LEHER. Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação Do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MAIAKOVSKI. W. (1914-1915). **Uma nuvem de calças**. In: NOGUEIRA, André (org.). 2012. Disponível em: <https://traducaoliteraria.files.wordpress.com>. Acesso em: 20 fev 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação de Professores e Expansão da Educação Superior no Brasil, Pós-LDB/1996. **Revista Educação** (PUCRS. Online), 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *In*: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (Orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1 ed. Belo Horizonte: MG; Fino Traço, 2014.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges de. A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. **Cadernos de educação - UFPel** (ONLINE), v. 1, p. 68-81, 2013.

MORAES, Maria Célia. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, num. 1, 2001. Universidade do Minho- Portugal.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O Professor como Intelectual Estratégico na Disseminação da Nova Pedagogia da Hegemonia **36ª reunião nacional da ANPED**. Goiânia-Go 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova Pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. SP: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SHIROMA. Eneida Oto. Política de Profissionalização: Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS COSTA é doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Faculdade de Educação Física do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA).

MARIA CELESTE GOMES DE FARIAS é mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda em Educação na mesma Universidade. Técnica em Educação da Secretaria de Estado de Educação do Para (SEDUC-PA).

MICHELE BORGES DE SOUZA é mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e doutoranda em Educação na mesma Universidade. Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAU/UFPA).

Recebido em: 05.05.2019

Aceito em: 26.06.2019