

**Ser professor em tempos de BNCC: pela reafirmação de um conceito**

*Being a teacher in BNCC times: for a reaffirmation of a concept*

Ligiane Aparecida da Silva

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**

Três Lagoas-MS-Brasil

Mario Borges Netto

**Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**

Uberlândia-MG-Brasil

**Resumo**

O texto investiga a BNCC como instrumento normativo forjado no contexto de reestruturação produtiva, consolidado no Brasil a partir de 1990. Problematiza o que se tem concebido como formação docente nos cursos de licenciatura do país, reivindicando a defesa de um professor sujeito da história, cujo processo formativo multidimensional se contrapõe à racionalidade neoliberal e sua materialização no ambiente escolar, por meio da pedagogia das competências. Afirma as diferenças entre ser professor e operacionalizar um currículo, além de denunciar os discursos favoráveis à formação do profissional competente que dá aulas, identificando-os como produtores da hegemonia e do consenso. Defende, por fim, a formação do professor autor e ator, capaz de cumprir a tarefa histórica e social de ensinar, lutar pela escola pública e militar pela construção de uma sociedade mais justa e humana.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; BNCC; Formação de Professores

**Abstract**

The text investigates the BNCC (Brazilian National Curricular Common Base) as a normative instrument forged in the context of productive restructuring, consolidated in Brazil from the 1990's onwards. It problematizes what has been conceived as teacher education in the country's teacher education courses, advocating for the defense of a teacher as a subject of history, whose multidimensional formative process opposes neoliberal rationality and its materialization in the school environment through the pedagogy of competencies. It asserts the differences between being a teacher and operationalizing a curriculum and denounces discourses favorable to the formation of the competent professional who teaches, identifying them as producers of hegemony and consensus. Finally, it defends the formation of the teacher as an author and an actor, capable of fulfilling the historical and social task of teaching, fighting for public education, and advocating for the construction of a fairer and more human society.

**Keywords:** Educational Politic; BNCC; Teacher Education Course

## **Introdução**

Múltiplos são os discursos, na atualidade, a respeito do papel do professor ante a profusão de novidades que diariamente chegam à escola, seja de modo concreto (insumos tecnológicos), seja por meio de informações cada vez mais acessíveis à grande parcela da população.

O retorno ao ensino presencial no pós-pandemia, inclusive, foi fortemente marcado por jargões divulgados pelos meios de comunicação de massa e nos próprios espaços educativos, pelos quais se disseminou a defesa de uma “reinvenção” docente, ou seja, uma adaptação do professor às mudanças sociais em curso, como caminho inevitável e necessário à qualificação de seu trabalho.

A adaptação reivindicada, todavia, não poderia ser solucionada com ações formativas autônomas e simples aquisição de habilidades para o manejo das Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (NTDTICs). Tratou-se, antes, de um processo direcionado, orientado por determinada concepção de mundo e com objetivos rigorosamente traçados, a fim de alcançar, via escola pública, a formação de um determinado sujeito para um tipo específico de sociedade.

Neste texto, temos como proposta reafirmar um conceito do que seja “ser professor”, apresentando-o por meio de uma contextualização que insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no bojo das reformas curriculares que marcaram o Brasil a partir de 1990. Essas reformas, em nosso entendimento, não podem ser compreendidas senão como parte de um amplo movimento atinente à reestruturação produtiva do capital, que exigiu da escola a formação de um sujeito adequado às novas necessidades do mercado de trabalho.

A mais recente proposta de alteração nos currículos dos cursos de licenciatura do país, sintetizada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, também conhecida como BNC-Formação, cumpre o papel de ajustar a formação de professores à escolarização preconizada para crianças e jovens, já em curso na Educação Básica, hoje orientada pela BNCC.

A compreensão desse processo e dessa relação passa, necessariamente, pelo estudo da escola contemporânea em suas múltiplas determinações e na qualidade de superestrutura condicionada por uma base material eivada de contradições. Assim, as mudanças no material didático, no currículo, na formação docente, nos processos de gestão, nos sistemas de avaliação, no ensino-aprendizagem, ou quaisquer outras, com as quais o professor tenha que

lidar em seu cotidiano, são expressão dos interesses hegemônicos que impõem – mas não sem resistência – suas próprias orientações à escola e à universidade. Destacamos, entretanto, que a adesão a tais propostas tem se realizado menos por coação e mais pela via do consenso, produzido e difundido com esmero pelos intelectuais orgânicos do capital.

Baseamo-nos no pressuposto de que o trabalho docente não se resume à prática de ministrar aulas de modo eficiente, operacionalizando um currículo pronto para cumprir passivamente a demandas externas. Reafirmamos o conceito de professor como autor, ator consciente e ativo, sujeito da história e dos movimentos sociais, e negamos que a prática burocrática de dar aulas, desprovida do devido preparo científico, ético, político e filosófico, possa ser concebida como docência.

Para tanto, iniciamos com uma apresentação da BNCC como mediadora das necessidades do capital e das mudanças educacionais que se processam no país para, adiante, questionarmos a ideia de que tais propostas estejam, de fato, formando professores. Por fim, à guisa de conclusão, sustentamos que, a despeito do discurso de qualidade e eficiência, o rebaixamento do professor à figura de um operador de currículo precariza fatalmente a escola e a formação das novas gerações. Urge, portanto, a manutenção de lutas coletivas pela formação do professor no sentido amplo e real do termo.

### **A BNCC como mediadora entre as necessidades do capital e as mudanças educacionais**

A educação brasileira vivenciou mudanças significativas orientadas pelas políticas de reformas curriculares capitaneadas pela BNCC. A Base, como ficou conhecida e passou a ser denominada, desde a sua elaboração é um instrumento normativo que impõe uma reorientação curricular para a Educação Básica e, ao mesmo tempo, induz mudanças na formação de professores (inicial e continuada) e na organização do trabalho pedagógico no ambiente escolar. Estamos falando da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) (Brasil, 2021). Uma mudança em bloco nas três instâncias essenciais da organização do trabalho pedagógico escolar – currículo, formação de professor e trabalho do gestor. Uma trama bem-organizada de mudanças na educação nacional, cuja finalidade é a formação de um sujeito adequado às necessidades do mercado de trabalho, impelida pela reconversão produtiva do capital.

## *Ser professor em tempos de BNCC: pela reafirmação de um conceito*

A Base se apresenta como um instrumento normativo de readequação do currículo da Educação Básica aos novos tempos e às demandas do estudante do presente. Tendo por fundamento o desenvolvimento de habilidades e competências, o documento visa formar crianças e jovens ativos e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Uma formação que valoriza o saber-fazer, o uso instrumental e a aplicação do saber na solução de problemas cotidianos.

O desenvolvimento de competências não é novidade na educação brasileira. Já nas reformas curriculares dos anos 90 ele se fez presente – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos de graduação. Na Base não foi diferente, assumiu protagonismo, deu forma e conteúdo ao dispositivo legal.

A concepção de competência expressa no documento é o conceito elaborado e divulgado pela Unesco<sup>i</sup>, expresso no Glossário de Terminologia Curricular (UNESCO, 2016): “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, 2018). Essas similaridades entre conceitos e concepções expressam um discurso de alinhamento entre o documento curricular e as orientações internacionais, tidas como as mais avançadas em matéria educacional.

As mudanças curriculares se sustentam na falsa ideia da inexorabilidade das mudanças globais – o mundo passa por rápidas mudanças e a educação brasileira está ficando para trás, por não formar sujeitos aptos a viver nesse mundo em transformação. Urge a necessidade de adequar a educação escolar às demandas da sociedade e o currículo é o termostato, o dispositivo capaz de regular a formação.

Sustentados no pensamento de Antonio Gramsci (2007), compreendemos que os discursos elaborados com finalidade de pautar a opinião pública e disputar a hegemonia não têm em seu conteúdo somente inverdades e não podem ser tomados exclusivamente como falsa consciência. Os discursos são portadores de ideologias, entendidas como visões de mundo elaboradas pelos grupos sociais distintos, que digladiam entre si na disputa pela opinião pública e pela hegemonia. Falamos de ideologias, no plural, por compreender que os discursos não são monolíticos, portanto, compostos por elementos ideológicos diversos,

elaborados por grupos sociais diversos. Essas marcas não são marcas de antinomia, senão características dos discursos cujas finalidades são sintetizadas na conquista da hegemonia e do consenso. Seu conteúdo precisa conter laivos de verdade, elementos do real e fragmentos de ideias próprias dos grupos que se pretendem convencer e conquistar o consenso.

A hegemonia vem da fábrica, diz Gramsci (2007), o que significa que é garantida pela propriedade privada dos meios de produção, ou seja, a base da dominação e exploração de classe é material e objetiva. É a posse privada dos meios de produção que dá as condições de exploração e dominação do trabalho pelo capital, da exploração da classe trabalhadora pelos detentores do capital. Contudo, a dominação tem refino e acabamento produzidos por elementos culturais e ideológicos. A hegemonia não prescinde do consentimento ativo e da adesão dos subalternizados às ideologias propagadas pelo discurso. Esse consenso conquistado e a adesão ao discurso só se dá quando o dominado se reconhece nas ideias que estão sendo debatidas e disputadas no seio da opinião pública.

Portanto, falar de mudanças sociais faz parte do presente, não é um discurso falseador do real. Certamente vivenciamos transformações rápidas nas relações sociais de produção, contudo, essas transições têm suas origens no mundo do trabalho. Certamente, reclamam nova formação, agora adequada à sua nova dinâmica produtiva. Contudo, não é a sociedade que conclama um novo perfil formativo, senão os agentes do capital. As modificações que demandam alterações na formação engendrada pela educação escolar são de ordem econômica. Foi (e é) o mundo do trabalho que passou por alterações significativas e exigiu mudanças políticas, sociais e educacionais. Estas, no setor produtivo, ficaram conhecidas por reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva foi uma resposta do capital à manifestação de sua crise estrutural na década de 1970. Essa resposta conduziu uma reformulação nos processos produtivos, alterando estruturalmente a base técnica da produção e exigindo a substituição do Fordismo por um modelo produtivo mais flexível. O Fordismo se sustentava na instalação de grandes fábricas e em uma produção de massa, de larga escala e com grandes estoques. Visava a produção em série e produtos standardizados. Pressupunha uma formação técnica voltada para uma determinada função na produção. O modelo flexível de acumulação de capital, diferentemente, apoia-se na alta tecnologia, na microeletrônica, na produção em pequena escala, incorporando o método *just in time* que dispensa a formação de estoques. Essa planta produtiva opera com trabalhadores polivalentes, que devem ser capazes de

### *Ser professor em tempos de BNCC: pela reafirmação de um conceito*

operar qualquer setor da produção. Portanto, que tenha uma formação genérica, flexível e ligeira, que possa estar a todo tempo buscando ampliar sua formação segundo as necessidades do mercado, em vista de sua empregabilidade (Saviani, 2013).

Diante de um cenário de incertezas, de desemprego estrutural, em lugar da estabilidade, o trabalhador deve disputar, diariamente, e lutar por manter cada posição conquistada no mercado de trabalho. Essa conquista e sua manutenção pautam a demanda por instrução e formação, pois é o acúmulo de treinamentos e certificações que, em tese, permitiria a garantia da empregabilidade, que em última instância significa ser (ou se tornar) atrativo para o mercado de trabalho.

Nesse novo cenário, a educação escolar ganhou mais importância como lócus de formação da classe trabalhadora que, pela exigência da flexibilidade, deveria ter um preparo polivalente assentado no domínio competências gerais. “Manteve-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano, mas seu significado foi substancialmente alterado” (Saviani, 2013, p. 429). O significado que prevaleceu no Brasil a partir da década de 90 derivou da individualização da satisfação de interesses pessoais, guiada pela ênfase nas capacidades, habilidades e competências que cada um deve adquirir para se tornar atrativo para o mercado de trabalho e ocupar uma posição nele.

No Brasil, tal resposta será empreendida em meados de 1990 e nos anos iniciais do século XXI, com o Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC – (1995-2002). O capital reestrutura suas bases produtivas, demanda e induz mudanças no modo de trabalhar e na sociabilidade posta, contudo, somente seu agente político – o Estado – pode efetivamente executar tais mudanças, via reformas no ordenamento jurídico. A educação brasileira passou por uma reforma profunda, desde a reconfiguração do papel do Conselho Nacional de Educação (lei nº 9.131/95), passando pela promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) e atingindo o currículo de toda educação nacional através dos PCNs, RCNEIs e DCNs em todos os níveis e modalidades. Uma ação de mediação entre os interesses do capital e as reformas na educação promovidas pelo Estado com claro intuito de instituir em território brasileiro uma Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE) (Sanfelice, 2008).

O Estado brasileiro buscou construir de uma forma, mais ou menos orgânica, uma sociedade baseada em um modelo racional calcado na hipervalorização do individualismo

econômico, político e cultural. Segundo Sanfelice (2008, p. 76), as reformas educacionais no âmbito dos Estados-nação possuem um denominador comum. “O conhecimento legítimo que se considerou adequado a ser ensinado nas escolas de cada um deles [Estados-nação] tem sua prescrição em origem externa, padronizada e universalista, mas a adesão é considerada voluntária”. Trata-se de um processo em que o capital internacional passou a se constituir em uma espécie de governo supranacional. Sendo o lucro o objetivo de todas as mudanças, a educação subordina-se a esse processo. Isso significa, portanto, que o capitalismo se organiza de modo supranacional – capital mundializado –, o que afeta os Estados-nação e seus sistemas educativos nacionais.

Como já anunciado anteriormente, o desenvolvimento de habilidades e competências como fundamento das políticas de reformas curriculares pode ser considerado um conteúdo da AGEE. A institucionalização da noção de competências não pode ser compreendida quando isolada do conjunto das transformações sociais mais amplas, não sendo exclusividade da realidade brasileira. Ela faz parte de um processo crescente de homogeneização ideológica mundial, ao pretender dar respostas universais para problemas que aparentam ser gerais, mas que são essencialmente diferentes por atingir de modo diferente as classes sociais. No contexto da reestruturação produtiva, a noção de desenvolvimento de competências, associada a outras como excelência e empregabilidade, compõem uma orientação ideológica que se tornou eixo normativo de políticas voltadas para o trabalho, o emprego e a educação (Machado, 2002).

Entendidas como capacidades pessoais de operacionalização de saberes diante de situações concretas que envolvem a realidade prática do trabalho, ou mesmo da vida social, as competências têm sido utilizadas como ferramenta de transformação de comportamentos individuais, orientadas à adaptação do contexto social. A institucionalização do desenvolvimento de competências tem como fundamento básico a implicação subjetiva, ativa, produtiva e resolutiva do trabalhador nas atividades de trabalho. Essas referências têm orientado os ajustes e as reformas educacionais e curriculares.

A pedagogia das competências revela certa necessidade de articular as mudanças comportamentais à sua aplicação, preponderando a garantia de sua utilização em espaços educativos na formação das novas gerações. Mediante tal concepção, sobressai um processo de ensino firmado para o mercado de trabalho, fortalecido na perspectiva tecnicista para preparar os sujeitos para ações permissíveis às demandas e aos interesses econômicos (Johann, 2022, p. 46).

## *Ser professor em tempos de BNCC: pela reafirmação de um conceito*

No campo curricular, o desenvolvimento de competências advoga pela redução dos conteúdos e pela ênfase aos elementos comportamentais do cotidiano, fortalecendo um projeto formativo que desqualifica o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, conduz o estudante a uma jornada escolar que prima pelo exercício do treino, percurso formativo adequado aos interesses do capital e às bases conceituais da agenda neoliberal (Johann, 2022).

Nesse sentido, a BNCC, como dispositivo normativo orientador dos currículos escolares, não só esvazia a aprendizagem de conteúdo, mas também o ensino. Ao focar no desenvolvimento de competências e nas habilidades, a BNCC reclama por um operador do currículo e não um professor. Um sujeito forjado pelo exercício cotidiano para o trato com a BNCC, com ênfase no pragmatismo e no ativismo pedagógico. O trabalho pedagógico torna-se esvaziado de pensamento crítico, haja vista que é alijado de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, capazes de proporcionar a compreensão das contradições existentes e das circunstâncias precarizadas de vida e de trabalho impostas aos trabalhadores.

Diferentemente, o trabalho de um professor demanda domínio da forma e do conteúdo do que será ensinado. Conhecimentos científicos, filosóficos e éticos, que mobilizados pelo ser humano proporcionam a identificação das contradições presentes na realidade histórica colocada pela prática social dos sujeitos do processo pedagógico, que devem ser um caminho para o desenvolvimento de um trabalho educativo significativo. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar” (Saviani, 1984, p. 74).

Sobre isso, aprofundaremos a seguir, buscando responder ao seguinte questionamento: afinal, o que é ser professor? O que é próprio do trabalho desse profissional que não pode ser confundido com a atividade estrita de dar aulas?

### **Formação de professores?**

Início de 1980. Para sermos mais exatos, novembro de 1982. Professores e professoras de diferentes regiões do Brasil reuniram-se na PUC-Rio para o seminário intitulado *A Didática em Questão*, evento organizado pelo Departamento de Educação da instituição e apoiado pelo CNPQ.

Período no qual a transição democrática se afirmava no país, pretendia-se, com o seminário, realizar revisão crítica da didática nos âmbitos do ensino e da pesquisa, em

contraposição à perspectiva dominante que marcava a formação de professores. O contexto, por sua vez, favorecia a mobilização de educadores e intelectuais em torno de questões político-sociais e de suas relações com a dinâmica da escola e da universidade (Candau, 2012).

Não sabiam os sujeitos envolvidos na proposta, que o referido evento se configuraria em marco para os estudos sobre didática no Brasil e representaria o início de um movimento crítico acerca do ensino, da aprendizagem, do currículo e da formação docente nos cursos de licenciatura. Também não sabiam que as reflexões ali produzidas, posteriormente divulgadas em livro, seriam reeditadas por décadas e marcariam a formação de inúmeros professores nos 40 anos seguintes.

Tecnicismo, caráter instrumental, descompromisso político, pretensa neutralidade científica, tecnologia educacional e outros fatores caracterizavam o modelo vigente à época e mobilizavam o campo crítico à apresentação de propostas para sua superação. A lógica autoritária, legitimada nos currículos e nas práticas formativas, fora submetida à profunda investigação.

Muito profícuos foram os debates e produtos científicos que esse movimento gerou, além de sua incidência sobre as políticas educacionais brasileiras até os dias atuais. Neste texto, no entanto, buscaremos estabelecer diálogo com uma reflexão formulada pelo professor Cipriano Carlos Luckesi (2012), publicada desde a primeira edição do referido livro sob o título “O papel da didática na formação do educador”.

Cabe ressaltar, todavia, que embora nosso interesse para essa discussão não seja propriamente a didática, o capítulo em questão aborda um conceito, com o qual compactuamos, que julgamos imprescindível para se pensar as políticas voltadas à formação de professores na atualidade, qual seja, o conceito de educador. Luckesi (2012), ao desenvolver o texto que se tornaria capítulo, elabora uma definição do que seja “ser educador” que recuperaremos a seguir com o intuito de problematizar o tipo de profissional a ser formado por um currículo espelhado na BNCC.

“Tentar definir o educador será contextualizá-lo em sua prática; evidentemente, em sua prática desejável, pois que existe uma prática que se exercita e que, certamente, não é desejável” (Luckesi, 2012, p. 26). Para tanto, o autor dá sequência com uma distinção entre o educador, em sentido genérico, e o profissional educador. Genericamente, seria educador todo sujeito cuja prática histórica visasse à transformação individual e/ou social, sem que,

## *Ser professor em tempos de BNCC: pela reafirmação de um conceito*

para isso, tenha sido necessariamente submetido a um processo formativo específico. O educador profissional, por sua vez, seria aquele que se

[...] dedica à atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupamento humano. Somos nós, quando passamos por um processo formal de aquisição de conhecimentos e habilidades, garantidos por uma “facultas” oficial para o magistério e outros exercícios afins (Luckesi, 2012, p. 26).

A definição apresentada, se não complementada com o que contém de mais essencial, levar-nos-ia à compreensão de que, para o autor, o exercício da função de educador consistiria em adquirir formalmente os conhecimentos e competências necessários à prática educativa e aplicá-los para fins formativos. Tal conceituação corroboraria o modo como a formação docente vem sendo concebida pelo grupo hegemônico definidor do consenso e das políticas curriculares atuais, submetido à crítica neste texto.

Luckesi (2012), no entanto, vai além: diferencia, inclusive, o que chama de “autêntico educador” (p. 27) dos demais profissionais dedicados ao ensino escolar. Vejamos:

Como sujeito da história, compreendo o educador, o autêntico educador, como ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo. Um ser, junto com outros, conscientemente engajado no “fazer” a história. [...] Assim sendo, não será ele o executor de diretrizes decididas e emanadas de centros de poder (mesmo educacionais!), mas será o forjador, juntamente com outros, e, enquanto autor e ator, de um projeto histórico de desenvolvimento do povo, do qual faz integralmente. O educador, como outros profissionais contextualizados, é um construtor da história, na medida em que, para isso, aja conscientemente (Luckesi, 2012, p. 27).

Ora, ao afirmar o que é o educador, define-se, por consequência, aquilo que não pode ser. Como construtor, autor, ator, forjador consciente e ativo, dedicado à transformação da realidade, o educador, segundo essa acepção, não pode ser senão sujeito da história e dos movimentos sociais, o que nos leva à inevitável indagação: se as políticas atuais voltadas à formação de professores não estão formando educadores, o que estão formando, afinal? E por que razão as assumimos como tal, se não correspondem ao que compreendemos ser e significar a formação docente?

Submetido aos interesses privatistas, neoliberais e conservadores, o curso de Pedagogia deixa de se constituir em espaço para promoção de formação inicial realmente comprometida com as demandas da escola pública. Dourado, Oliveira e Catani (2002)

contribuem para a compreensão desse processo quando o avaliam historicamente e identificam:

A reestruturação da Educação Superior na “era” Fernando Henrique Cardoso (FHC) pautou-se, de um modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtiva e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes standardizados que ampliaram a competição no sistema (Dourado; Oliveira; Catani, 2002, p. 20).

Voltadas à lucratividade e à fusão com entidades e conglomerados empresariais interessados na educação pública, as IES são chamadas a repensar seus projetos formativos e os currículos das licenciaturas. A Pedagogia, então, torna-se objeto central dessas políticas pelo fato de formar, prioritariamente, docentes para os anos iniciais da Educação Básica, atualmente já configurada segundo os princípios da BNCC.

Como se pode verificar, a concepção de docência defendida por Luckesi (2012) há mais de 40 anos parece não encontrar ressonância entre os curriculistas, brasileiros e estrangeiros, que definem o perfil da pedagoga e do pedagogo na atualidade. Se tomarmos por referência a BNC-Formação, identificaremos facilmente a proposta para formação de um profissional que dará aulas, e não de um professor. Centrada na aprendizagem e na aquisição de competências e habilidades por parte das licenciandas e dos licenciandos, o referido documento reduz a formação ao treino para resolução de problemas do cotidiano escolar, sem apoio no saber historicamente acumulado. Reduzida ou retirada a carga horária dedicada ao estudo dos fundamentos da educação, condição *sine qua non* para a formação do professor sujeito, florescia-se o currículo com práticas esvaziadas de lastro teórico e com conteúdos que reforçam a disputa individualista pela sobrevivência em uma sociedade que não poderá empregar a todos. Assim, forma-se um profissional produtivo que pouco compreenderá sobre os sentidos de sua profissão e que tenderá à competição e à sobrevalorização da tecnologia no ambiente educativo (Silva Júnior, 2002).

Nesse sentido, acerca das concepções que norteiam o trabalho docente e do posicionamento do professor ante a realidade que o cerca, Luckesi (2012, p. 28) reitera:

[...] prática profissional não poderá ser, de forma alguma, uma prática burocrática (ou profissional-burocrata). Ela tem que ser comprometida ideológica e

## *Ser professor em tempos de BNCC: pela reafirmação de um conceito*

efetivamente. Não se pode fazer educação sem “paixão”. Agir em educação, como um burocrata, é fazer o jogo de decisões alheias; muitas vezes, decisões que nem mesmo o agente aceitaria se delas estivesse consciente. Neste caso, estar-se-ia trabalhando por um projeto exterior, que não fora forjado na prática dialética do dia a dia.

E acrescenta: “Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer” (Luckesi, 2012, p. 28-29). Em outras palavras, a formação do professor há que considerar, impreterivelmente, que se trata de um ofício multidimensional e não de uma mera tarefa prática a ser executada com a devida competência. Os sentidos político-social e humano não podem ser suprimidos pela técnica, sob a pena de, ao final dos quatro ou cinco anos de formação, lançar-se ao mundo do trabalho um burocrata que cumpre regras sem compreender o suporte ideológico que as subsidia e sem condições de vincular teoria e prática.

Essa separação entre teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, conduz a distorções, creio eu, mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para as especializações do setor educacional onde estão presentes profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam, sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado ou executado (Luckesi, 2012, p. 32).

Tal como um operário de fábrica, esse profissional que dá aulas (e não é um professor) atende a demandas externas sem participar dos processos de construção e de avaliação daquilo que lhe é exigido. Comumente inconsciente acerca do projeto societário para o qual trabalha, sua ação não deixa de ser ideologizada, visto que a educação não pode ser neutra e está sempre incidindo a favor da permanência ou da transformação, quer saibam os envolvidos ou não e, nesse sentido, cabe mais uma vez um retorno ao conceito de consenso já apontado.

Segundo Tarlau e Moeller (2020), a estratégia utilizada por entidades filantrópicas ligadas à consolidação da BNCC no Brasil, tais como a Fundação Lemann (analisada com ênfase pelas autoras), é mais gramscianas que draconianas, ou seja, tendem para a produção de consenso, evitando o confronto e o convencimento pelo viés autoritário. O consenso por filantropia, portanto, consiste na mobilização de poder econômico e de autoridades influentes, bem como na utilização estratégica dos meios de comunicação e de diversas redes e na produção de conhecimento para gerar consenso nos âmbitos institucional e da

sociedade civil em relação a uma certa política pública. Enquanto o enfrentamento direto tem por consequência comum a resistência, o consenso por filantropia, quando consolidado, gera tamanha adesão que qualquer perspectiva ou proposta contrária passa a ser hostilizada e marginalizada pelos seus adeptos.

A intenção dessas entidades, contudo, não seria somente gerar lucros pelo ajustamento da escola aos pressupostos neoliberais. O que se quer, antes, é reconstruir a escola pública sob a égide empresarial e a ideologia da meritocracia. Suas possibilidades para a construção de consenso, por sua vez, podem ser explicadas com base em dois fatores: o grande poder econômico que detêm em contraposição ao sucateamento cada vez mais expressivo da escola pública.

Há que se destacar o tipo de enfrentamento, pelas referidas entidades, dos problemas identificados no setor público, como equidade e qualidade da educação, por exemplo. A dimensão política é ignorada e os fatores extraescolares desconsiderados, na busca por soluções exclusivamente técnicas. Sob o discurso da falta de qualidade da escola, má formação das crianças e jovens, ineficiência do trabalho docente no interior da sala de aula e da própria gestão escolar são apresentadas soluções alinhadas ao modelo empresarial, visando ao aumento da produtividade e ao alcance de resultados numericamente mensuráveis.

Como concluem as autoras, a definição das políticas educacionais da atualidade, por redes privadas e corporativas, efetiva-se por este caminho: mobilização de sujeitos e instituições, produção de conhecimento e utilização de influência e recursos para o exercício de poder efetivo nos rumos da educação no país. Seus líderes são intelectuais orgânicos da classe hegemônica, representantes do poder econômico. “[...] refazer a esfera pública à sua imagem e semelhança [...]” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 595) é o objetivo que almejam, daí advém o aviltamento da figura do professor, da função social da escola, das políticas públicas historicamente conquistadas por meio de lutas coletivas. Daí advêm projetos como o “Escola Sem Partido” e o *Homeschooling*, por exemplo, junto à defesa intransigente de uma pedagogia das competências.

Embora o caráter político dos problemas educacionais seja escamoteado, o estabelecimento da tecnocracia no espaço da escola e da universidade tem trazido e trará, fatalmente, consequências invariavelmente políticas à educação pública brasileira e à formação de professores.

### **Considerações Finais**

Nossa finalidade com este texto foi trazer elementos teóricos e políticos para problematizar a formação de professores espelhada pela BNCC, com vista a instrumentalizar a compreensão da Base para além de si mesma. Por isso, inserimos a problematização do referido instrumento normativo no todo em que ele foi produzido e buscamos recuperar as múltiplas determinações que engendraram a sua criação.

Vimos que a Base é resultado síntese da luta de classes no contexto de reestruturação produtiva, o qual se consolidou em terras brasileiras a partir da segunda metade da década de 90. Destacamos, com isso, que o documento responde, ao mesmo tempo, a dois senhores: o capital internacional e nacional, contudo não sem resistência das organizações coletivas dos trabalhadores nacionais da educação. O Estado-nação fez a mediação desse processo político de luta por hegemonia, demonstrando claramente seu lado, seu partido. A Base, portanto, foi aprovada e exaltada pelos detentores do capital, bem como por parcelas significativas de trabalhadores da educação, sejam gestores, sejam professores. Uma clara manifestação de conquista do consenso, em que os dominados expressam, em suas convicções e comportamentos sociais, adesão a um projeto societário e educacional que não lhes pertence.

Chegamos a essas considerações por meio da problematização da concepção de desenvolvimento de habilidade e de competências na qualidade de fundamento do currículo escolar. Uma demanda oriunda do mundo do trabalho, cuja objetivação conceitual se faz presente na esfera produtiva, no mercado de trabalho e na educação. Com base em um discurso de alinhamento com o que há de mais avançado na educação, assume forma e conteúdo nas políticas de reformas curriculares no Brasil e passa a legitimar a tese da inexorabilidade da mudança na educação.

Buscamos compreender que o desenvolvimento de competências, como fundamento curricular, é o elo entre as mudanças no mundo do trabalho, engendradas pela reestruturação produtiva e a formação flexível e generalizada do trabalhador via educação escolar. Uma relação mediada pelo currículo, que induz a escola a formar um trabalhador alinhado com as necessidades mais atuais do mercado de trabalho. Uma formação de baixa qualidade e de pouco compromisso político com os filhos da classe trabalhadora, pois destituída do acervo cultural, teórico, filosófico e científico capaz de forjar uma formação crítica problematizadora da realidade.

Nossas análises permitiram considerar que o currículo da Educação Básica, representado pela BNCC, espelha uma formação de professores que também foi problematizada por nós neste texto. A BNCC, seguindo a racionalidade neoliberal, reclama para si a necessidade de um operador do currículo e não de um professor. Quando o objeto do ensino não é conteúdo escolar – pensando como uma objetivação adequada de um determinado conhecimento científico – o sujeito docente não precisa ser dotado de profundos conhecimentos teóricos sobre a matéria e suas formas de ensino, haja vista que o processo de ensino e aprendizagem é mediado por modulações de comportamentos sociais frente a problemas do cotidiano. Um professor da área da linguagem, do ensino de Língua Portuguesa, orientado pela BNCC, não tem necessidade de ter conhecimento aprofundado sobre gramática, morfologia, sintaxe, senão ter as habilidades e competências capazes de ensinar ao estudante as habilidades de comunicação por meio da linguagem escrita. Portanto, a Base necessita de um operador do currículo e não de um professor.

Um sujeito que dá aula aos moldes do desenvolvimento de competência não é, necessariamente, um professor – parafraseando Gramsci (2007) –, tal como pregar um botão em uma roupa não torna uma pessoa alfaiate. Ser professor requer tirocínio, uma formação calcada em conhecimento científico muito além do saber-fazer. Sua prática educativa precisa manifestar sinteticamente competência técnica e compromisso político, ou nos moldes de Saviani (2011) “competência política e compromisso técnico”. Precisa ser um sujeito da história, estar comprometido com práticas sociais que estejam além de demonstrar capacidade de cumprir com a tarefa social e histórica de sua responsabilidade, a saber, ser capaz de ensinar conhecimentos a outrem. Ser sujeito da história é fazer parte de um esforço coletivo que luta por uma educação pública de qualidade, que a constrói, que a forja segundo os interesses coletivos e de classe, que lute por uma educação que corrobore a construção de uma sociedade mais humana, mais justa e menos desigual.

Por fim, em busca de uma conclusão, o que percebemos é que a BNCC induz e opera uma mudança significativa da educação nacional, abrangendo diversas áreas da organização do trabalho pedagógico. Essa mudança rebaixa a qualidade do ensino da escola pública em um movimento concatenado entre o que se ensina, a forma como se ensina e a gestão do que se ensina – na sala de aula, na escola e no sistema de ensino. O impacto disso também reverbera na formação de professor, rebaixando-o à condição de operador do currículo, um instrutor ou até mesmo um aplicador de material didático.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer nº 4, de 11 de maio de 2021. Define as Bases Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 91-115, set./dez. 2002. Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/2141a39f-70c9-4909-989a-aa6f6f3c4d43>. Acesso em: 08 out. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere** – Edizione critica dell’Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 2007.

JOHANN, Rafaela Cristina. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.45-70>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 25-34.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, jan./abr., 2002. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971/11427>>. Acesso em: 08 out. 2024.

SANFELICE, José Luís. Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, Estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações. **Práxis Educativa**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 319-324. 2003. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013>.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2003.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESCO-IBE. **Glossário de terminologia curricular**. Trad. Rita Brossard. Brasília: UNESCO, 2016.

## Nota

---

<sup>i</sup> “Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados da aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimentos tácitos); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos [...]. Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo habilidades (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de competências”. (UNESCO, 2016, p.27).

## Sobre os autores

### Ligiane Aparecida da Silva

Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [ligiane.silva@ufms.br](mailto:ligiane.silva@ufms.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3368-0415>.

### Mario Borges Netto

Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [mario.netto@ufu.br](mailto:mario.netto@ufu.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5277-5789>.

Recebido em: 31/07/2024

Aceito para publicação em: 27/09/2024