

## BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva

Priscilla de Andrade Silva Ximenes<sup>I,II</sup>

Geovana Ferreira Melo<sup>III,IV</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

### Resumo

O artigo analisa impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo. Discute também como o engendramento da educação e da formação docente tem se pautado por um ideário determinado pelo mercado com base nos princípios administrativos e empresariais. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, realizada mediante análise da legislação educacional e de entrevistas com um grupo de professoras formadoras. Os resultados apontam para a reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-Formação.

Palavras-chave: políticas de formação de professores; currículo; BNCC; BNC-Formação.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Catalão (UFCat). Catalão, Goiás, Brasil. *E-mail:* <priteducadora@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* <geovana.melo@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

## **Abstract**

### ***BNC – Teacher Training: from a complete subordination of educational policies to BNCC to the path of propositional resistance***

*The article analyzes the impacts of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) in the attempt to standardize the curriculum and teaching work under the logic of capital, neoliberal policies and the ordering of the minimum state. It also discusses how education and teacher training have been engendered according to an ideology set by the market based on administrative and business principles. This case study research was carried out the Rede Municipal de Ensino (RME) of Goiânia, from the analysis of educational legislation and interviews with ten teacher trainers. Results point to the reconfiguration of continuing education in the RME of Goiânia, supported by the pragmatic and technocratic premise of education and teacher training as prescribed by BNCC and BNC-training.*

*Keywords: teacher education policies; curriculum; BNCC; BNC-Training.*

---

## **Resumen**

### ***BNC – Formación docente: de la completa subordinación de las políticas educativas al BNCC al camino de la resistencia proposicional***

*El artículo analiza los impactos de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y de la Base Nacional Comum (BNC-Formação) en el intento de estandarizar el currículo y el trabajo docente bajo la lógica del capital, las políticas neoliberales y el ordenamiento del Estado mínimo. También se analiza cómo la generación de la educación y la formación del profesorado se ha guiado por una ideología determinada por el mercado basada en principios administrativos y empresariales. Se trata de una investigación de estudio de caso en la Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, realizada a partir del análisis de la legislación educativa y entrevistas con un grupo de profesoras formadoras. Los resultados apuntan a la reconfiguración de la educación continua en la RME de Goiânia, sustentada en la premisa pragmática y tecnocrática de educación y formación docente prescrita por BNCC y BNC-Formación.*

*Palabras-clave: políticas de formación docente; currículo; BNCC; BNC-Formación.*

---

## Introdução

Em face da defesa da educação de qualidade para todos e todas, destaca-se a formação de professores como dimensão fundamental para a obtenção desse direito humano irrevogável. Contudo, a valorização e a construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. Nesse sentido, o debate sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, para a formação e profissionalização docente no Brasil pode apontar (des)caminhos para transformações necessárias.

Entre as muitas contradições engendradas a esse fenômeno educacional, ressalta-se a centralidade dada à formação dos professores que atuam na educação básica pelo atual modelo de regulação das políticas educativas nacionais, circunscrito no ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina a partir dos anos 1990. Ressalta-se, ainda, que a constituição dessa reforma educacional no Brasil tem sido substancialmente fomentada por organismos internacionais e se deu com base em um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social.

As preocupações em articular políticas de formação às condições de profissionalização foram sendo incorporadas na agenda global e regional, por força e influência de agências e organismos internacionais. Destes, há especial destaque para o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Ao assumir que a melhoria da qualidade da educação depende fundamentalmente da valorização profissional e da formação docente, os relatórios publicados pela OECD intitulados *Creating effective teaching and learning environments: first results for Talis* (OECD, 2009) e *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005) destacam que os professores devem ser tomados em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem.

As avaliações (enviesadas e contraditórias) realizadas por esses organismos tiveram papel central na degradação da imagem das escolas públicas e na noção de que o insucesso dos alunos era fruto de práticas ruins de professores incompetentes. Esses aparatos avaliativos explicitam e marcam a força das políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala.

Entre as ações que fomentaram a reforma, destaca-se um dos projetos mais importantes para o continente na década, intitulado *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, realizado pela Unesco, em 1993, o qual pretendia alertar os países para a necessidade de se

profissionalizar a ação educativa, atuando sobre ministérios, secretarias, instituições formadoras e docentes (Unesco, 1993). Assim, o projeto de formação docente é tomado como elemento imprescindível para a consolidação do projeto dos reformadores.

Partindo dessa compreensão, este trabalho analisa alguns dos impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) na tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, bem como o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle, êxito.

Tendo em vista tais dilemas e sob a base epistemológica do materialismo histórico-dialético, foi realizada uma pesquisa empírica com professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, com o objetivo de analisar as relações estabelecidas entre as diretrizes oriundas das atuais políticas de formação de professores e do crescente movimento de padronização do currículo com o trabalho docente na educação básica.

Ao nos aproximarmos do materialismo histórico-dialético, é possível identificar que "a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade" (Almeida, 2018, p. 16). Ao conceber o concreto (realidade) como ponto de partida para que seja abstraído no pensamento, por meio do trabalho teórico, constrói-se a concretude do real com base em representações e concepções, que retornam ao concreto pensado como processo de síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, a apreensão da realidade implica as relações imanentes entre essas três categorias: singular, universal e particular. Assim, em sua forma singular, o objeto revela o que é em sua "imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social" (Almeida, 2018, p. 16).

Lukács (1970), ao interpretar o que a dimensão particular representou para Marx, indica ser esta a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que, por estarem interligados e interdependentes, não podem ser compreendidos por si mesmos ou isoladamente. Ao problematizar os impactos das atuais políticas educacionais, entendidas como dimensão universal, traduzidas na BNCC e na BNC-Formação de professores, e como esses dispositivos legais se materializam na rede municipal de educação infantil (dimensão singular), identificamos a clara tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo. Portanto, a categoria mediação entre o singular e o universal se fez fundamental para a construção das interpretações possíveis sobre o objeto de pesquisa.

Nesse sentido, o presente texto explicita a análise da pesquisa e se divide em duas partes: a primeira apresenta uma contextualização

e análise da constituição e elaboração desses documentos e a segunda, as percepções de professoras formadoras da educação básica frente à tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente.

## **1 A BNCC e a BNC para a formação de professores da educação básica (2020): contradições e retrocessos**

O debate sobre os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no trabalho docente pode apontar para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo, mais especificamente, para os (des)caminhos escolhidos para as transformações necessárias, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, pensar na formação e no trabalho docente a partir das relações de conflitos, resistências e conciliações com a política pública educacional apresenta-se como tarefa necessária e desafiadora, uma vez que coadunamos com Freitas e Molina (2020) ao refletirem que qualquer manifestação política não é um fenômeno estático, mas um fenômeno que acompanha as mudanças do seu tempo histórico e representa o anseio de determinada sociedade quanto ao projeto social que se efetiva pelas ações (ou não ações) do Estado. Ademais, o processo de elaboração e implementação de uma política não é linear, uma vez que o texto final que constitui o documento é “produto e produtor” de sentido, por isso, não fala por si só e não é capaz de abarcar a complexidade das relações em que se constitui.

Apesar de ocupar centralidade nas reformas educacionais da década de 1990, esse debate ainda é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. “[Com] o foco na política de profissionalização docente, compreendem o conceito de profissionalização pelo uso político que dele é feito, relacionando-o à formação do professor como questão de Estado” (Raupp, 2008, p. 22), o que, segundo Shiroma e Evangelista (2003), é uma estratégia de cooptação dos professores para a implantação das reformas educativas alinhadas à nova ordem mundial.

Evidenciam-se nesse campo de contradições das políticas educacionais dois projetos em disputa, especialmente, no que tange à formação de professores. De um lado, a defesa por concepções progressistas, crítico-emancipadoras e, de outro lado, o fortalecimento e a manutenção de concepções conservadoras-alienantes de educação. Nesse contexto paradoxal das reformas, marcado por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e pela precarização/desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade.

As recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores da educação básica, oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria constituir órgão máximo de Estado para a construção coletiva de políticas educacionais, mas contraditoriamente, nos últimos quatro anos, tem encaminhado diversas alterações de forma arbitrária, consolidando-se, portanto, como órgão de governo, acabam por desvelar a relação do CNE e de seus principais conselheiros com os interesses do campo privado-mercantil, com o intuito de manter a hegemonia capitalista no País, ao desconsiderar a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e o plano de carreira.

Entre as reformas, elaborou-se à revelia do debate democrático e encaminhou-se ao Conselho Pleno (CP) o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2018b). A olho nu, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação.

A par dos interesses privatistas, que assinalam o movimento denominado por Siqueira (2020) de “Neoeconomicismo” na educação, justificado pelo mote de agências multilaterais, a educação brasileira tem sido atacada em suas diversas áreas, especialmente no campo da formação de professores. É importante destacar que essa reconfiguração está alicerçada na teoria do capital humano, sumariamente díspar da teoria do desenvolvimento humano, pois está subsumida em uma lógica que assinala a educação como fator estratégico de desenvolvimento econômico e social, essencial para o fortalecimento do modo de produção capitalista.

Nesse contexto, ressalta-se o fato de esses documentos terem sido formulados em completo descompasso com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso País e sem diálogo com os professores e as instituições escolares. Destaca-se, ainda, o caráter tecnocrático da formação docente expresso pelos documentos, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios (Freitas; Molina, 2020).

As atuais políticas de desmonte da educação pelo CNE evidenciam movimentos anacrônicos, ao se considerar a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, que inaugurava uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (Dourado, 2015). Entre as alterações nas políticas nacionais de formação de professores,

ressaltamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica – Resolução CNE/CP nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff, em cumprimento à Meta 15 do PNE (2014-2024), substituindo a anterior Resolução CNE/CP nº 2/2002.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014, p. 31).

As DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015) constituem-se como importante avanço para o campo, em primeiro lugar, por terem sido democraticamente concebidas como expressão das comunidades acadêmicas, escolares e entidades do campo educacional, com representatividade política e civil, e, em segundo lugar, por sinalizarem melhor organicidade nos projetos formativos. Ao contemplarem as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, considerando uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Brasil. MEC. CNE, 2015b).

Além disso, reforçam a necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes com vistas à garantia do desenvolvimento profissional. Assim, ratificam princípios que buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definirem a base comum nacional para a formação docente. Trata-se, pois, de demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação e, de modo articulado, de questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho (Dourado, 2015).

Nessa perspectiva, as DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015), no artigo 16, parágrafo único, indicam que a formação continuada apresenta sua concepção de desenvolvimento profissional docente, considerando não apenas a formação e as condições materiais para o trabalho, mas voltando o olhar para as necessidades formativas manifestadas no/do contexto de atuação do professor e da sua prática docente, como pode ser vislumbrado no documento, especialmente nos itens I e III, conforme citado:

I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil. MEC. CNE, 2015b, p. 14).

Destaca-se, ainda, no referido texto, o protagonismo do professor no seu processo formativo, que tenha como eígea a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional. Além disso, potencializa a construção da identidade profissional docente, que pode se desdobrar em diferentes ações e projetos de formação: desde formação em serviço (no horário e local de trabalho) garantida pela própria rede de ensino até os processos formativos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Assim, a principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético.

Na mesma direção, é aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 21 de dezembro de 2006, substituindo “educação pré-escolar” por “educação infantil” no antigo texto da Constituição Federal de 1988: “VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (Brasil, 1988), e alterando a competência do município, que agora deveria se organizar para assegurar e regulamentar programas e ações não apenas que atingissem a pré-escola, como preconizado anteriormente, mas também relativos à creche, portanto abrangendo toda a educação infantil.

Assim, ainda que as ações e iniciativas governamentais não tivessem esgotado os dilemas e desafios para a formação de professores na educação infantil, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi acolhida no meio acadêmico como conquista expressiva da área da Educação. Desse modo, traçou novos contornos (ainda que lentos e singelos) no cenário educacional, rompendo com a noção de competências, até então presentes de modo nuclear nas diretrizes após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), mobilizando a criação de novas legislações, de pesquisas acadêmicas na área da formação de professores, para a proposição de melhorias da qualidade do ensino, análise da qualidade da formação oferecida em diferentes cursos e lócus formativo e na regulação do Estado para melhores condições de trabalho.

Contudo, após o ano de 2016, com a predominância de governos conservadores, evidenciou-se um marco no rompimento com a legalidade democrática no Brasil, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal, que ocasionaram ruptura e retrocessos nas políticas sociais e educacionais e desmontes de conquistas históricas no campo educacional.

Nesse cenário marcado por contradições, por discurso de ódio e ataques aos professores e à escola pública, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional.

De acordo com Aguiar (2018) e Farias (2019), aprovada pelo CNE com base em documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a BNCC se deu de maneira intempestiva, desvelando interesses diversos e contraditórios, rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos ao estabelecer uma base nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã.

Retornando à noção de competências, com a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos, sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas, a BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais do MEC, impactando diretamente as políticas de educação infantil e de formação docente. Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, dada a concepção restrita de educação e currículo, pauta-se pelos *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil* (Brasil. MEC, 2018c). A BNCC, direcionada para a educação infantil, reforça o enfoque antiescolar e a concepção liberal e idealista de educação, contrapondo-se a uma concepção crítica da educação infantil cidadã como um direito e como mediação para a emancipação humana.

Nessa mesma esteira de retrocessos e autoritarismo, em 2018, inserida no quadro das ações da contrarreforma da educação básica (Aguiar, 2018), apresenta-se a proposta formativa da BNC para a Formação dos Professores da Educação Básica, que culminou na aprovação, pelo CNE, da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e pelo Parecer CNE/CP nº 14/2020, que instituiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), tendo como égide atender aos direcionamentos da BNCC (Brasil. MEC, 2018b). Assim, todo o debate nacional expresso nas DCNFP (Resolução CNE/CP nº 2/2015), foi desconsiderado, dando lugar a mais uma involução no campo da política de formação de professores.

Em contradição com a última DCN (Resolução CNE/CP nº 2/2015), a nova Resolução CNE/CP nº 2/2019, o documento preliminar das novas DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015), denominado: "*Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*", reverbera a retórica

reformista dos baixos índices educacionais do país em avaliações, atribuindo esse mal desempenho a uma formação inicial de professores deficitária (Freitas; Molina, 2020). De acordo com o documento:

- [...] estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; [...]. (Brasil. MEC. CNE, 2019b, p. 7).

Entretanto, Freitas e Molina (2020) acautelam-nos: ainda que os fundamentos apresentados para a elaboração das novas DCN (Resolução CNE/CP nº 2/2019) sejam pautados por diagnósticos aligeirados e tendenciosos da realidade educacional brasileira, notamos, por outro lado, que o relatório apresenta propostas inspiradas em países, como a Austrália, para a melhoria da formação de professores:

Na Austrália, um país federalista como o Brasil, os Estados são os principais responsáveis pela política educacional, mas o governo federal tem um papel importante na coordenação dessa política. (Brasil. MEC. CNE, 2019b, p. 12).

Com isso, além do retorno à falaciosa retórica da incompetência dos professores e das instituições formativas, reforça-se a concepção reformista de gestão do Estado pautada pelo modelo gerencialista e pelas políticas de *accountability*, buscando a descentralização/(des)responsabilização do Estado. Sob o cunho de autonomia e democracia aos entes federados, bem como o retorno à concepção de formação baseada na noção de competências, a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico.

Diante dos vários retrocessos em relação às conquistas históricas materializadas na resolução anterior, diversas entidades, associações e movimentos têm se manifestado em oposição à elaboração dessas novas diretrizes em substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Um dos argumentos se sustenta no fato de que a referida resolução foi promulgada há apenas quatro anos e, por isso, não houve sequer tempo institucional para ser implementada e avaliada. Além disso, conforme destacado anteriormente, sua construção corresponde aos ensejos de uma formação sólida, compromissada com a garantia de uma educação de qualidade, atuando concomitantemente com as políticas educacionais, atendendo, portanto, às demandas da BNCC (Freitas; Molina, 2020).

Todavia, apesar das manifestações contrárias de entidades e representações da área e denúncias acerca do desmonte das conquistas históricas das diretrizes anteriores (Resolução CNE/CP nº 2/2015), no dia 7 de novembro de 2019, o CP e a CEB do CNE, em sessão extraordinária conjunta, aprovaram o parecer e a resolução que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica e instituem a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

E, ainda, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional, constituindo-se na efetivação do desmonte da formação de professores. No dia 20 de setembro de 2020, o CNE divulgou, em sua *homepage*, o Parecer CNE/CP nº 14/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Assim é revogada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de dois anos para se adaptarem. Destaca-se que esse processo constitui-se como um ataque à autonomia das instituições universitárias e de educação básica quanto a suas propostas curriculares, pelo caráter prescritivo da nova resolução e pela sua fundamentação na experiência de outros países que vêm implementando as políticas neoliberais, alinhadas exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais (Freitas; Molina, 2020).

E nesse cenário atual, que expressa contradições históricas, desafios impostos por um “passado” que insiste em se fazer presente, que a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na educação. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que a profissionalização docente ganha novos contornos com o alinhamento nas novas DCN (Brasil. MEC. CNE, 2015b), na BNC-Formação e na BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e ao “empresariamento da educação”, marcados pela padronização.

Assim, a reflexão sobre políticas de formação de professores, aqui realizada, não se reduz à análise de documentos legais, mas compõe um arcabouço teórico-metodológico que infere diretamente na construção dos dados e nas análises ao longo deste trabalho.

## 2 Pistas da pesquisa empírica: o movimento de controle do trabalho docente via padronização curricular

O material empírico analisado e apresentado neste trabalho é oriundo de uma pesquisa de doutoramento<sup>1</sup> em Educação, concluída em 2020. A investigação nesse contexto configurou-se como um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME/GO). O corpus da pesquisa foi construído com base em dados obtidos por meio de diferentes instrumentos e estratégias metodológicas. Neste texto, destaca-se a análise da política de formação continuada da RME/Goiânia, bem como parte das informações obtidas mediante a proposição de entrevistas com professoras formadoras da educação infantil de Goiânia.

<sup>1</sup> O artigo é resultado da pesquisa de doutoramento de XIMENES, Priscilla de Andrade. *Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)*. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020.

Dessa forma, em síntese, ao considerar o movimento já anunciado pela exposição do método, partimos da compreensão de que o objeto da pesquisa não está no singular isolado, não está idealizado na consciência do professor, em Goiânia, mas nas condições materiais e objetivas, no contexto real da docência, nas condições para estudo dadas pelo particular, pelo trabalho, pela produção de seus meios de vida e pelas contradições vivenciadas na sociedade capitalista. E é nessas condições materiais, reais, de produção da existência que os professores formam a sua consciência, sua profissionalidade, sua visão de mundo.

O recorte apresentado pretende explicitar as contradições em relação aos processos de padronização assinalados pelo conjunto das atuais políticas educacionais, sobretudo de formação de professores. Para tanto, destaca-se, em consonância com Santos e Diniz-Pereira (2016), que padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desprezar as diversidades culturais.

Assim, as consequências desse modelo imposto por força da legislação transpareceram em forma de preocupações que emergiram de parte dos dados da pesquisa. Reitera-se que a análise das políticas de formação docente e do documento curricular do município foram o ponto de partida para compreender as ideologias e diretrizes oficiais do Estado no que tange à formação docente. E, ainda, como elas se relacionam com o trabalho e com os processos formativos vivenciados pelos professores, uma vez que os textos da política de formação e documentos oficiais:

[...] são ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experiências no contexto das práticas educativas. (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 433).

Corroboramos, ainda, com as autoras ao sinalizarem que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro de uma arena prática, estão sujeitos à interpretação e recriação. Nessa perspectiva, os sentidos não são dados no documento, mas são atribuídos, estão além e aquém das palavras que o compõem. Dessa forma, a pesquisa intentou compreender a ligação da política de formação continuada de professores da RME com o cenário político-pedagógico do município e com o contexto histórico e ideológico em que o documento foi elaborado e promulgado. E, para melhor delineamento dos processos, das ações e dos projetos formativos da RME, suas características, concepções e transformações no período em pauta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras formadoras que participaram da elaboração e/ou efetivação da proposta formativa da RME e que atuam/atuaram como gestoras da formação docente na educação infantil do município.

Assim, como mencionado, a investigação nesse contexto configurou-se como um estudo de caso, subsidiada pelo método materialista histórico-dialético, objetivando “apoderar-se na matéria nos seus pormenores” em busca de suas determinações sócio-históricas e políticas, e de categorias que expliquem o objeto na sua essência, a partir da tríade dialética singular-particular-universal (Marx, 2002, p. 28). Nessa

perspectiva, coadunamos com a compreensão de André (2013, p. 13) ao afirmar que o tipo de pesquisa “Estudo de Caso nas pesquisas educacionais tem um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Acreditamos que o estudo de caso nos possibilitou uma visão profunda dessa instituição e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade complexa.

Ainda que a política de formação continuada na RME/Goiânia oriente as diretrizes para a formação docente, considerando a unidade de todas as ações formativas empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a referida política prevê a priorização da formação em contexto nas instituições educativas (escolas e Centros Municipais de Educação Infantil/CMEIs). Assim, ouvir as significações de pedagogas, servidoras públicas, que atuam na educação infantil há mais de dez anos, referentes aos processos formativos, bem como ao trabalho docente no contexto atua, possibilitou captar as relações estabelecidas entre as diretrizes oriundas das atuais políticas de formação de professores e do crescente movimento de padronização do currículo com a formação e o trabalho docente na educação básica. Esse movimento ocorre não como um fenômeno isolado da RME/Goiânia, mas na sua totalidade, capturando pela própria dinâmica do real como o objeto se relaciona dialeticamente no conjunto de determinações históricas e universais do trabalho docente engendrado nas contradições presentes na sociedade capitalista (singular).

### **3 Resultados: das contradições às possibilidades de resistência propositiva**

*A Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*, aprovada em 2013 e vigente até 2020, orienta as ações formativas empreendidas pelas diferentes instâncias da SME, tanto as centralizadas na Gerência de Formação (Gerfor), quanto as descentralizadas, que podem ocorrer nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e nas próprias instituições de ensino (Goiânia. SMEE, 2013). O referido documento é fruto de um processo de reflexões e estudos, realizados em 2012, pelos profissionais que compunham o Centro de Formação de professores (atual Gerfor), junto às divisões da Diretoria Pedagógica: as CRE, os Centros Municipais de Apoio a Inclusão e o Núcleo de Tecnologia Educacional, com professores pesquisadores vinculados às universidades públicas e privadas. Teve como finalidade construir as diretrizes epistemológicas e políticas para a formação continuada dos profissionais da RME, capacitar os professores formadores e, ainda, apontar as competências das diferentes instâncias da diretoria pedagógica no processo formativo em Rede.

Contudo, ressalta-se que, apesar de essa ser a política vigente, já existe uma versão preliminar com base nas novas diretrizes para a educação em nível nacional e municipal (BNCC). Contudo, como não foi oficialmente divulgada até a data-limite da finalização da pesquisa, por isso nos atemos à análise da versão oficialmente vigente em 2021.

De modo geral, as ações formativas propostas pela Gerfor ocorrem em formato de palestras e encontros formativos de média ou longa duração (mínimo 40 horas). As temáticas advêm das necessidades das instituições de ensino, repassadas às professoras formadoras da Gerfor pelas profissionais da CRE, que semanalmente visitam as instituições da sua região para observar e avaliar o cotidiano e o trabalho pedagógico realizado no CMEI, ou de necessidades institucionais da RME, advindas de políticas e programas municipais e/ou nacionais.

Dessa forma, também as ações formativas realizadas em serviço (formação em contexto) ocorrem por meio do diálogo com as instituições formadoras sobre os conhecimentos e o perfil dos profissionais formados por essas instituições, dos objetivos delineados nos projetos formativos. A formação em contexto SME consiste nas ações formativas, formais e informais, realizadas no ambiente de trabalho, tendo como ponto de partida a reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais que atuam nesse espaço.

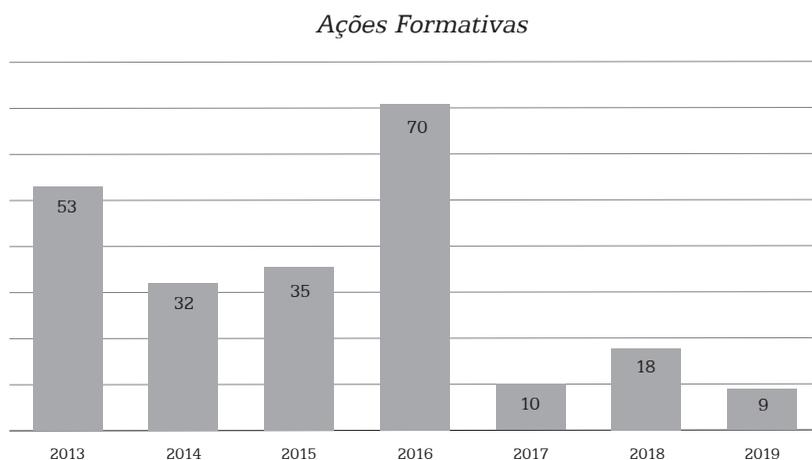
Além dessa demanda formativa institucional, a partir da avaliação do plano institucional de formação de professores de 2019 do CMEI, os processos e as ações formativas em contexto devem se pautar pelas necessidades formativas específicas dos profissionais do CMEI, identificadas na problemática apontada na avaliação institucional de 2018. Essa avaliação consiste em um processo coletivo com todos os profissionais do CMEI que avaliam se alcançaram ou não os descritores de ensino e aprendizagem. Ademais, nesse momento, os profissionais manifestam suas necessidades formativas individuais e coletivas.

Em 2020, em razão da pandemia ocasionada pela covid-19, o PPP não foi atualizado pela instituição pesquisada. Entretanto, nas entrevistas semiestruturadas com as professoras formadoras e com os registros da documentação pedagógica sobre os processos formativos de professores e avaliação institucional realizada no final do ano de 2019, identificamos que a centralidade das demandas formativas institucionais se localizou nas temáticas acerca da implementação da BNCC na educação infantil, conforme nos evidencia o depoimento de uma das professoras formadoras da instituição:

Nós temos que garantir a formação em contexto para cada instituição. Na verdade, a ação formativa é da instituição. Esse ano, por conta da demanda da BNCC, eles cortaram [a formação]. Eles cortaram porque nós temos que ficar dois dias da semana focados na BNCC. Então, foi o primeiro ano que o CMEI não teve que fazer plano de formação com as professoras. Nos outros anos fazemos o plano a partir do que as professoras sugerem. Todo ano, elas que sugerem o tema, ou seja: qual a dificuldade que estão enfrentando? Qual é a linha de pesquisa que nós precisamos seguir para podermos avançar? Então, no final do ano passado (2019) elas nos passaram as sugestões, nós levamos para a equipe de gestores, para o apoio e montamos o cronograma para fazer o estudo e a pesquisa a partir disso. Porém esse ano não teve, então era para ser todo focado na questão da BNCC. (Professora-formadora 4 – Pesquisa de Campo/2020-Entrevista).

Essa informação, que é corroborada pelo *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*, elaborado por diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), constitui-se em orientações a serem consideradas pelas instituições educacionais na elaboração, implementação e avaliação de seus projetos político-pedagógicos desde 2020. De acordo com o documento, tanto a BNCC quanto o DC-GO consistem em orientações para construção e efetivação dos currículos pelas redes de ensino e pelas instituições educacionais, que devem observar o que é preconizado por lei enquanto aprendizagens essenciais e o contexto social, político, econômico e cultural dos diferentes sujeitos envolvidos no processo (Goiânia. SMEE, 2019b).

A centralidade atribuída à implementação da BNCC como objetivo principal da formação continuada reconfigurou os processos formativos vivenciados pelas professoras. Ao analisar a quantidade, as temáticas e as ementas de cada ação de formação continuada para as professoras da educação infantil que foram realizadas no período de 2013-2019, percebe-se que, de 2013 a 2016, as formações centralizadas na SME focalizavam temáticas diversas, discutindo sobre o cotidiano escolar ou as necessidades formativas coletivas e institucionais, com ênfase na continuidade e no aprofundamento nos estudos na formação em contexto na própria instituição. Contudo, a partir de 2017, as formações passam a ser direcionadas para a implementação do documento normativo *Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia* (Goiânia. SMEE, 2019a) e da BNCC (Brasil. MEC, 2018b). A análise das tabelas e os documentos que descrevem as ações formativas realizadas pela Gerfor e pelas diferentes gerências da SME nos períodos entre 2013-2019 estão sintetizados no Gráfico 1:



**Gráfico 1 – Comparativo entre o quantitativo de ações formativas oferecidas pela RME nos períodos entre 2013 e 2019**

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados construídos com as informações obtidas nos documentos supracitados, identificamos a supressão na oferta de ações formativas pela RME no período de 2017 a 2019. Além dos construtos teóricos, já expressos neste trabalho, que marcam a história do presente período (pós-golpe, em 2016) no Brasil e alguns dos seus impactos nas políticas nacionais de formação e profissionalização docente, as informações obtidas nos ofereceram subsídios para a elaboração de análises.

A reconfiguração dos processos formativos das professoras da educação infantil da RME, a centralização da formação continuada e a padronização das temáticas e do conteúdo das ações de formação coadunam com as prescrições, tanto em âmbito municipal quanto nacional, para a formulação de um currículo para a educação infantil a partir das novas normativas da BNCC (Brasil. MEC, 2018b) e do *Documento Curricular de Goiás Ampliado* (DC-GO), de 2018. O DC-GO foi elaborado com base na BNCC da educação infantil e do ensino fundamental (2017), tem estrutura semelhante a ela, porém com caráter prescritivo, ou seja, definir passos que devem ser seguidos para que a BNCC se efetive em terras goianas e no contexto das instituições educacionais (Goiás. SEE, 2018).

A elaboração desse documento começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada estado, em regime de colaboração entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o propósito de contextualizar a BNCC de acordo com a realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018 (DC-GO).

Logo no início do ano de 2018, foram criadas comissões estaduais, formadas por representantes do Consed e da Undime, que, por sua vez, tinham a responsabilidade de constituir a Equipe de Currículo, com representantes de cada região de Goiás, tendo como objetivo de formar “multiplicadores” em cada município que possam colaborar para a reformulação do currículo e para a formação de professores convergentes com a implementação da BNCC. Nesse contexto, o PPP da educação infantil da RME (2014) é substituído pelo *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* (Goiânia. SMEE, 2019c), que reformula a organização curricular para a educação infantil do município, conforme prescrito pela BNCC, pautada pelos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças, e nos *Campos de Experiências* com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento.

No que se refere ao processo de reformulação da proposta pedagógica do município e da política de formação, a Formadora 1 ressalta que a:

A nova PPP do município e a nova política de formação que está sendo reformulada traz aspectos da BNCC, porque quando esse projeto (PPP) foi escrito em 2014, nós não tínhamos BNCC ainda. No entanto, com a promulgação da BNCC em 2017, veio a necessidade de escrever essa

nova organização curricular pelos campos de experiência, então ela já está sofrendo alterações também. [...] As concepções você vai ver que são as mesmas, não muda, o referencial são as diretrizes curriculares nacionais, não muda, porque a BNCC foi praticamente embasada nas diretrizes, e passamos a utilizar as BNCC como referencial (Professora-formadora 1 – Pesquisa de Campo/2020-Entrevista).

Essa questão também é evidenciada pela formadora que trabalha como apoio pedagógico para as instituições de educação infantil. Quando questionada sobre os maiores desafios para a efetivação da política de formação da RME na educação infantil, ela elabora:

Nós estávamos em processo formativo agora, com os professores, que foi interrompido... e com os coordenadores também! Era nesse processo de cascadeamento. Nós fazíamos a formação com os coordenadores e eles levavam para as instituições. Então, assim, tivemos que interromper para conhecer esse documento curricular [...] a dificuldade está nesse processo mesmo de implementação, de conhecer o documento, se apropriar, estabelecer essa relação do que que tem ele de novo, o que a gente tinha, para poder conseguir efetivar. E aí isso para mim é a grande dificuldade, que a nós também fomos interrompidas bruscamente em meio ao processo, então nós não sabemos nem o que vai acontecer daqui para a frente. (Professora-formadora 4 – Pesquisa de Campo/2020-Entrevista).

Na entrevista com as outras duas formadoras, também apreendemos a ressonância da preocupação com a implementação da Base Nacional Curricular Comum da Educação (BNCC) no município. De acordo com o próprio texto da BNCC, trata-se de um documento orientador para as instituições educacionais públicas e privadas. É necessário que se reconheça e garanta a autonomia dos entes federados e, sobretudo, das instituições educativas – contando com a efetiva e democrática participação de professores e outros trabalhadores da instituição, das famílias e crianças – na elaboração de seus currículos, como indica a LDB (Brasil, 1996).

Entretanto, em 2018, ao criar o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o MEC revela o objetivo de garantir a implementação da Base em todo o território nacional, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (Sede) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, contando com total apoio da União dos Dirigentes Municipais – Undime – e dos Conselhos Municipais – Uncme (Brasil. MEC, 2018d).

Assim, concordamos com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82) quando denunciam que o que era para ser uma referência “passou a ser uma prescrição curricular, tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996.”. Ao delinear o percurso constitutivo da Base e os seus principais impactos na educação infantil, os autores destacam que o texto da BNCC assume como eixo norteador a noção de competência,

mantendo-se um campo de disputas políticas e atendendo a pressupostos pautados por uma visão empresarial (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Os dados construídos ao longo da pesquisa e tais reflexões acerca da BNCC alertam-nos para o risco de uma visão instrumental e tecnicista, que serve não só para padronização do currículo, mas também para o controle do trabalho e da formação docente. Tais elaborações possibilitaram a manifestação da necessidade de compreendermos, de forma mais específica, a reconfiguração dos processos formativos vivenciados pelas professoras ao longo do período analisado, possibilitando as sínteses objetivadas.

Apesar da institucionalização da educação infantil e de a formação de professoras para esse segmento em Goiânia ter acompanhado a constituição sócio-histórica da própria infância e da educação como política pública, imbricada na organização política e socioeconômica brasileira, e, por isso, engendrada na histórica negligência do Estado em relação às ações, às legislações, aos financiamentos para a educação infantil e para a formação profissional das professoras, os dados construídos na pesquisa apontaram que, até o ano de 2017, existia uma ênfase na formação em contexto (em serviço), que ocorria numa perspectiva descentralizada, no interior das instituições públicas, em horário remunerado de trabalho, a partir das suas necessidades e do cotidiano educativo, mediados pelos próprios pares nas instituições.

E, ainda, o arcabouço teórico e as nossas experiências docentes com a formação continuada de professoras da educação infantil das mais variadas regiões de Goiás possibilitam-nos considerar os avanços e as conquistas que a Rede Municipal de Goiânia conseguiu realizar em relação à educação infantil.

Considerando essa trajetória histórica da municipalização da educação infantil em Goiânia, pode-se notar o trabalho colaborativo entre os profissionais de diversas instâncias da SME e profissionais (professores e pesquisadores) de outras instituições, para que, junto a essas professoras, possam construir um projeto formativo e uma proposta político-pedagógica, com vistas à superação da precarização desse segmento, superação de binarismos e polaridades, diferenciando a trajetória da creche e da pré-escola, assistência à saúde e educação, mediante uma formação docente descentralizada, que considera o cotidiano escolar e a prática docente.

A organização dos registros, das propostas e documentações da RME e do CMEI pesquisado e a acessibilidade dos profissionais, além de possibilitar a realização desta pesquisa e a construção desse complexo *corpus* com base nos dados, revelou-se, para nós, como árduo trabalho coletivo de professores, formadores e gestores, para a consolidação de uma educação infantil de qualidade e para a superação de um modo desigual de atendimento, organização, dinâmica de funcionamento das instituições de educação infantil e da formação dos profissionais, diante das condições de trabalho e financiamento tão escassos para a educação no Brasil.

Contudo, em 2017, houve uma mudança significativa na proposta formativa do município, que implementou ações formativas centralizadas na gerência de formação (Gerfor) com o principal objetivo de preparar os

professores para a implementação da BNCC, perspectiva essa fomentada pelo movimento Pro-BNCC, o qual foi subsidiado pelo estreitamento da relação entre Ministério da Educação (MEC), Instituto Ayrton Senna (IAS) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OECD), que materializam as influências dos organismos internacionais e das “organizações filantrópicas” nas políticas brasileiras, intensificando, cada vez mais, a busca pela privatização da escola pública, transformando as crises econômica e sanitária em grandes “janelas de oportunidades” para o avanço da privatização da educação.

Em Goiás, o movimento Pro-BNCC é materializado pelo Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que objetiva implementar a BNCC em todos os municípios goianos, baseando-se nos resultados de avaliações diagnósticas (aligeiradas) que revelaram que a maioria dos estados e municípios goianos não possuíam um currículo e um plano de ação e de formação docente próprios, e ainda apoiando-se na máxima de que a BNCC é apenas um documento normativo, visto que “com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão, diante de si, a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas” (Brasil. MEC, 2018c, p. 20).

Contudo, na análise tanto do texto da BNCC, quanto do DC-GO, fica clara a prescrição obrigatória de atividades que garantam a implementação da Base, revelando os limites das participações das professoras na construção do currículo e na sua própria formação, instituindo uma relação hierárquica verticalizada entre a política e as diretrizes nacionais e municipais. Assim como em um “efeito dominó”, tais relações são reproduzidas nas políticas e ações educativas da educação infantil no município de Goiânia, consolidando-se em um novo currículo e um novo projeto formativo para as professoras, de caráter pragmático e reducionista do trabalho docente.

O confronto entre as reais necessidades formativas e os conteúdos propostos nas ações formativas nos possibilitou a compreensão de que, em Goiânia, a implementação da BNCC na RME configura-se como um retrocesso nas conquistas e nos avanços, ainda que lentos, históricos. Tais análises possibilitaram-nos sínteses dos principais aspectos dificultadores para que essa nova reconfiguração da formação continuada possibilite a constituição da atividade de formação, incidindo negativamente na formação de consciência humanizada e no desenvolvimento profissional das professoras da educação infantil da RME de Goiânia.

### Considerações finais

Ao analisarmos os sentidos e significados atribuídos pelas professoras ao trabalho docente e identificarmos as necessidades e os motivos a partir da voz das professoras da educação infantil de uma escola pública municipal, reiteramos o nosso posicionamento de lutar em defesa da escola pública. Lutar, igualmente, em favor da emancipação de professoras/crianças e pela defesa de um projeto formativo/societário que proporcione

desenvolvimento profissional, transformação da práxis pedagógica e formação para o exercício da liberdade intelectual.

A perspectiva de currículo para a educação infantil, a nosso ver, ao valorizar conhecimentos cotidianos padronizados da infância, em detrimento dos conhecimentos científicos, opondo-se aos conteúdos escolares e à transmissão da totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida (ensino), fomenta o silenciamento da escola diante das desigualdades sociais. Assim, reverbera em movimentos anti-intelectualistas, típicos do projeto societário do atual governo, que desvaloriza o conhecimento acumulado da humanidade, secundarizando aquilo que é fulcral para a formação omnilateral das crianças e das professoras, que é o conhecimento científico.

Nessa guisa, ressalta-se fortemente a manifestação contrária frente ao ideário reprodutivista da BNCC e, sobretudo, das novas BNC-Formação Continuada (2020), visto que o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim de produzir em cada indivíduo singular a humanidade coletiva, que só pelas demasiadas apropriações do conhecimento acumulado é possível. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, conseqüentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem. E, se não for pela sua atividade de trabalho (ensino), as professoras não poderão encontrar no objeto da ação de formação continuada os motivos para a satisfação das suas necessidades formativas.

Com isso, a dicotomização entre o ensino e a aprendizagem, o conteúdo e a forma, essa nova tessitura de formação continuada proposta (imposta) pela BNCC (Brasil. MEC, 2018b) e pela BNC-Formação Continuada (Brasil. MEC. CNE, 2020), provoca a cisão entre epistemologia e ontologia, acentuando a redução da atividade do professor somente à dimensão do fazer (alienado), mediante conteúdos de ações de formação continuada com ênfase no “pedagógico” (forma). Não é possível o pedagógico sem o conteúdo (conteúdo x forma), o que Libâneo (2018) denominou de dissociação e paralelismo entre dois tipos de conhecimento imprescindíveis à formação profissional de professores: o disciplinar e o pedagógico.

Ademais, ao considerarmos as contradições e tensões do percurso constitutivo da proposta formativa da BNCC (Brasil. MEC, 2018b) e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil. MEC, 2018a), que, sob o fulcro de uma política de privatização da escola pública, desconsideram as conquistas históricas e a luta de movimentos, entidades e coletivos de professores que dedicaram/dedicam suas vidas profissionais em defesa da educação, compreendemos que essas políticas acabam por maximizar velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, entre os quais se destacam a redução da práxis pedagógica ao seu emprego utilitário e diretivo, bem como a alienação do trabalho docente. A manutenção do *status quo* da hegemonia burguesa pelo silenciamento dos professores evidencia um projeto de educação que (re)produz as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital. No que tange à formação e à profissionalização docente, as sequelas são ainda mais nefastas, uma vez que, travestidas pelo discurso de defesa de

uma melhor qualidade de serviços, competências e de empregabilidade, submetem o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação do trabalho docente e do cotidiano alienado.

A reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-Formação, elege como conteúdo principal das ações de formação os conteúdos “pedagógicos”, que objetivam um “saber fazer” desprovido de teoria (conteúdo) e de intencionalidade.

Diante do exposto, reafirma-se a formação docente pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Nessa acepção, a práxis pedagógica é a base da formação inicial e permanente na busca de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora.

---

## Referências

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.
- ALMEIDA, A. V. A “Introdução” dos Grundrisse de 1857: o método de pesquisa marxiano em contraposição às posições “pós-modernistas”. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, [Fortaleza], v. 8, n. 10, p. 6-27, out. 2018.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE: 2014-2024*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 331, 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 abr. 2018d. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução 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*, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category\\_slug=setembro-2019&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 out. 2022.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019.

FREITAS, S.; MOLINA, A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia, 2013. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/263/o/PROPOSTA\\_APROVADA.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/263/o/PROPOSTA_APROVADA.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Documentação pedagógica da educação infantil da rede municipal de educação de Goiânia*. Goiânia, 2019a. Disponível em: <<https://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com/2019/05/contribuicoes-aos-documentos.html>>. Acesso em: 2 set. 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Documento curricular da educação infantil da rede municipal de educação de Goiânia*. Goiânia, 2019b. Disponível em: <<https://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com/2019/05/contribuicoes-aos-documentos.html>>. Acesso em: 27 set. 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE). *Documento curricular da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*. Goiânia, 2019c. Disponível em: <<http://www.sme.goiania.go.gov.br/dcgyn/wp-content/uploads/2019/04/texto-ei.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Documento Curricular para Goiás (DC-GO)*. Goiânia, 2018. v. 2. Disponível em: <<https://cee.go.gov.br/wp-16-content/uploads/2016/02/Doc.-Curricular-para-Goiias-Ampliado-Vol.-II.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2022.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-87.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005. (Education and Training Policy). Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (Unesco). *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco, 1993. (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Boletín 31). Disponível em : <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252_spa)>. Acesso em: 3 out. 2020.

RAUPP, M. D. *Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)*. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67.

---

Recebido em 16 de setembro de 2021.

Aprovado em 20 de maio de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.