

## **Políticas de currículo e formação docente: Entre perspectivas reformistas e possibilidades em contexto democrático**

**Curriculum policies and teacher training: Between reformist perspectives and possibilities in a democratic context**

**Políticas curriculares y formación docente: Entre perspectivas reformistas y posibilidades en un contexto democrático**

Recebido: 19/02/2024 | Revisado: 29/02/2024 | Aceitado: 03/03/2024 | Publicado: 04/03/2024

**Maraiane Pinto de Sousa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4488-5264>  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
E-mail: maraiane.s@outlook.com

**Gessica Mayara de Oliveira Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3897-3102>  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
E-mail: gessicamayara04@gmail.com

**Maria Zuleide da Costa Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8980-9302>  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
E-mail: mzulpereira4@gmail.com

### **Resumo**

O trabalho buscou analisar as proposituras das reformas educacionais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seus desdobramentos, atravessamentos no currículo e na formação de professores(as) no contexto neoliberal. Assim, nos ancoramos nos estudos de Ball, Apple, Arroyo, Aguiar e Dourado, para compreendermos a cinesia reformista na educação e sua relação com os imperativos das políticas econômicas, que desconsidera a cultura e a diversidade da escola pública, as necessidades e condições reais dos estabelecimentos de ensino. Metodologicamente, a pesquisa apresenta abordagem qualitativa. Objetivamente é exploratória, e documental quanto as fontes, visto que intentamos compreender o fenômeno doravante ao contexto sociopolítico. Destarte, apontamos a desvalorização das experiências dos profissionais que trabalharam na escola, compreendendo a BNCC como um documento homogêneo, prescritivo e (re)produtor de desigualdades. Assim, observou-se há discrepância entre o que o documento exige e realidade das escolas públicas brasileiras. No entanto, a partir da mudança do contexto político, houve abertura para diálogo e discussão acerca da necessidade de revogação da BNC-Formação.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Reforma curricular; Formação docente.

### **Abstract**

The work sought to analyze the proposals for educational reforms based on the Common National Curriculum Base (BNCC), their developments, changes in the curriculum and teacher training in the neoliberal context. Thus, we are anchored in the studies of Ball, Apple, Arroyo, Aguiar and Dourado, to understand the reformist kinesis in education and its relationship with the imperatives of economic policies, which disregards the culture and diversity of public schools, the real needs and conditions of educational establishments. Methodologically, the research presents a qualitative approach. Objectively it is exploratory, and documentary in terms of sources, as we intend to understand the phenomenon from now on in the sociopolitical context. Therefore, we point out the devaluation of the experiences of professionals who worked at the school, understanding the BNCC as a homogeneous, prescriptive and (re)producing document of inequalities. Thus, it was observed that there is a discrepancy between what the document requires and the reality of Brazilian public schools. However, following the change in the political context, there was an opening for dialogue and discussion about the need to revoke the BNC-Formação.

**Keywords:** Educational policies; Curriculum reform; Teacher training.

### **Resumen**

El trabajo buscó analizar las propuestas de reformas educativas basadas en el Base Curricular Nacional Común (BNCC), sus desarrollos, cambios en el currículo y la formación docente en el contexto neoliberal. Así, nos basamos en los estudios de Ball, Apple, Arroyo, Aguiar y Dourado, para comprender la kinesis reformista en la educación y su relación con los imperativos de las políticas económicas, que desconoce la cultura y diversidad de las escuelas públicas, las necesidades y condiciones reales de los establecimientos educativos. Metodológicamente la investigación presenta un enfoque cualitativo.

Objetivamente es exploratoria y documental en cuanto a las fuentes, ya que pretendemos comprender el fenómeno de ahora en adelante. contexto sociopolítico, por lo que señalamos la desvalorización de las experiencias de los profesionales que actuaron en la escuela, entendiendo el BNCC como un documento homogéneo, prescriptivo y (re)productor de desigualdades, así, se observó que existe una discrepancia entre lo que exige el documento y la realidad de las escuelas públicas brasileñas, sin embargo, tras el cambio en el contexto político, hubo una apertura para el diálogo y la discusión sobre la necesidad de revocar el BNC-Formação.

**Palabras clave:** Políticas educativas; Reforma curricular; Formación de profesores.

## 1. Introdução

A partir da observação preliminar dos contornos da educação, é possível visualizar as bases legais que sustentam os seus sentidos, bem como o encontro das categorias micro e macro em estruturas curriculares. Nesse ponto, há uma tendência para o atendimento das necessidades do campo educacional por parte da legislação que o sustenta, com o fito de promover a minimização das disparidades existentes entre as realidades sociais, tendo em vista o princípio de igualdade defendido na educação. Todavia, o empecilho em torno das questões educacionais se avoluma a partir da constatação de que os embates envolvendo os espaços de poder têm como resultado, no contexto da produção de políticas públicas, a presença de organizações do setor privado que mantêm influência na construção das políticas educacionais.

Tendo como referência as explicações de Arroyo (2011), nos apoiamos na perspectiva do currículo situado num contexto de disputas e avistamos como indispensáveis, no processo crítico-reflexivo acerca das políticas educacionais, os atos de discussão e análise das políticas curriculares e da formação docente. Nesse sentido, em função de uma proposta curricular hegemônica, prescritiva, performática e verticalizada como a BNCC (2017), entendemos que os processos de formação de professores vêm sendo modificados no cenário brasileiro, fator que justifica a nossa aproximação com o tema da pesquisa.

De início, apontamos as alterações realizadas na LDB (9.394/96), no que se refere à formação de professores que terá por referência a BNCC (2017). Nessa perspectiva, esta Base orienta agora a produção do currículo, formando uma estrutura curricular homogênea, o chamado currículo modelar nacional. Diante disso, no contexto da prática educacional, tais demandas atingem fortemente o profissional que experiencia essas orientações.

No presente trabalho, currículo e formação docente são abordados a partir de uma perspectiva dialógica, considerando os processos de formulação e efetivação prática que as compõem. Assim, elencamos como objetivo: analisar as proposituras no contexto das reformas educacionais a partir da BNCC (2017), em que produziu desdobramentos no campo das políticas educacionais, com atravessamento no currículo e na formação de professores(as). Assim, antes de destacar as questões concernentes à formação docente e à proposta do documento normativo atual, consideramos relevante destacar o contexto em que essas políticas se encontram.

No âmbito legislativo, tem-se como marco significativo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que dispõe sobre a formação inicial dos professores e que foi ponto de discussão sobre os processos de produção que a envolveu. No contexto dessas discussões, estiveram presentes os órgãos de representação da categoria, o que foi positivo no sentido de ressaltar a importância desse documento para a valorização do magistério da educação básica.

No contexto brasileiro, a discussão sobre a BNCC teve seu início em 2015, e as consultas para a construção das normativas ocorreram até a última versão do documento. Após o *impeachment* da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, em 2016, houve uma grande instabilidade político-administrativa no país, que afetou os processos de planejamento e execução das políticas educacionais. Com isso, é notório que as transições de governo influenciam sobremaneira o modo de produção e execução prática das políticas educacionais, o que desencadeia em entendimentos divergentes sobre o papel do professor, inclusive sobre os objetivos formativos que a escola possui e acerca de que tipo de alunado pretende-se formar.

Ainda acerca da BNCC (2017), conforme Aguiar e Dourado (2018), o título do documento sofreu alteração, passando de Base Comum Nacional para Base Nacional. Nesse ponto, reiteramos a luta dos profissionais da área na construção do

primeiro conceito, quando afirmam que a BNCC “impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (Aguilar & Dourado, 2018, p. 7).

Com as mudanças de governo, as alterações pedagógicas repercutiram na formação docente. Em dezembro de 2018, final do governo de Michel Temer, é apresentada a proposta de base para a formação de professores tendo como objetivo atender às necessidades da BNCC (2017). No ano de 2019, a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse ponto, podemos perceber as significativas mudanças no campo das políticas educacionais também para a docência.

Ademais, ressaltamos que esse documento ainda trata no art. 3º: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019). Nesse contexto, tem-se a definição de habilidades e competências alinhadas aos propósitos formativos de alunos e professores integrados à proposta de um currículo nacional.

Por outro lado, atrelado a essas exigências, o ser social dos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem precisa ser considerado na produção dessas propostas. Dessa maneira, indagamos: as propostas de currículo nacional, bem como a proposição de formação de professores está considerando o conhecimento cultural dos alunos e a experiência dos profissionais da educação?

Tecemos essas problematizações à luz do que Santos (2010, p. 85) advoga acerca do conhecimento, ratificando que é “necessário um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. Diante disso, será que a BNCC promove essa integração de conhecimentos? A BNC-Formação busca unir suas propostas às necessidades e experiências dos professores? Os conhecimentos apresentados por esses currículos buscam promover que tipo de sujeitos? Em quais bases epistemológicas esses currículos foram desenvolvidos? Quem são os sujeitos que pensaram a formação de outros sujeitos?

Com isso, fica constatado que a proposição de indagações está à sombra dos desafios que a educação pública enfrenta e vivência no contexto contemporâneo. Outro ponto preponderante a ser apontado, a partir do que Ball, Bowe e Gold (1992) exprimem sobre a produção de políticas educacionais são as disputas e intenções que as circunda: que interesses possuem sobre a educação os grupos, como Instituto Lemman, Fundação Roberto Marinho e outros que participaram da produção da BNCC?

Com esse cenário em vista, é pertinente a discussão em torno da proposta de currículo nacional, a fim de promover o espaço de discussão sobre o que estudiosos, como Ball (2001), Apple (2011), Arroyo (2011), entre outros, entendem desse fenômeno e suas implicações para a educação. Além disso, trataremos para o escopo da pesquisa a tentativa de compreender em que horizonte o campo do currículo e a formação de professores se encontram. Buscando debulhar posições nesse sentido, iremos apresentar a seguir, em que contextos essas políticas foram gestadas, buscando perceber as influências exercidas sobre as políticas.

## **2. Metodologia**

A busca pela compreensão da proposta do trabalho exige o delineamento fundamentado e organizado dos passos. Assim, esta pesquisa possui abordagem qualitativa, possibilitando aproximação com a temática, bem como com o fenômeno investigado, também na interlocução teórica entre estudos acerca das reformas nas políticas educacionais. Richardson (2017, p.65) aponta que esta abordagem possibilita a “compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno”. Com isso, podemos perceber e analisar a influência do contexto político na elaboração e imposições de políticas educacionais com tom verticalizado.

Tomamos como contribuição os apontamentos de Gonsalves (2011), que caracteriza a pesquisa realizada como bibliográfica, documental e exploratória. Nessa direção, o sentido bibliográfico dar-se pela aproximação com as contribuições teóricas de Ball e colaboradores (1992;2011), Apple (2003), Aguiar e Dourado (2019) e Hypolito (2019), juntamente com os/as estudiosos que apresentamos na extensão da escrita. No que se refere ao aspecto documental, justifica-se pela discussão em torno de normativas legais como CF (1988), LDB 9.394/96), BNCC (2017) e BNC-Formação. Nesse sentido, nos “interessa uma relação direta com o documento” (Gonsalves, 2011, p.34), e neste caso, com o processo de elaboração destes dois últimos citados.

Ainda de acordo com Gonsalves (2011), sobre a pesquisa exploratória, argumenta que “oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema” (p.67). Não pretendemos esgotar as colocações neste trabalho, há questionamentos pertinentes que carecem que de outras análises, pela complexidade do contexto reformista presente nas políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, é possível visualizar muitas perguntas, não sem a intenção de respostas, mas para promover a reflexão sobre como pensamos sobre o que fazem da escola e da educação, em seus sentidos, finalidades e normativas. Ir mais além é salutar, com a intenção de compreender a trajetória de elaboração de políticas educacionais, sujeitos envolvidos, vozes legitimadas, mas também as excluídas. Isso possibilita a apreensão do projeto estruturado na agenda global/internacional de reformas localiza em âmbito nacional.

### 3. Discussão

Diante do que já foi exposto, as mudanças ocorridas após a BNCC remetem-nos a uma questão: quem pensou essas reformas? Iniciamos o diálogo com as proposições apresentadas por Ball (2001) acerca do advento de um novo paradigma de governo educacional. Nesse ínterim, o autor, considerando o contexto reformista educacional, destaca o aspecto da globalização, chamando a atenção para o que recebe a denominação de “convergência de políticas”, “transferência de políticas” e “empréstimo de políticas”. (p.11)

Tendo isso em vista, julgamos necessário localizar temporalmente essa discussão, tomando a década de 1990, também a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), até os dias atuais, compreendendo que a partir da Constituição Federal de 1988, uma gama de reformulações no campo da educação foi desencadeada.

O foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores, etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga-horária; uma configuração política de poder. (Arroyo, 2011).

Diante desse cenário, o currículo e a formação docente como aspectos relacionais desta pesquisa estarão em destaque na discussão sobre o currículo nacional para a educação. Como políticas que abordam as questões relativas ao currículo e à formação docente e discente, foram definidas os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), Parâmetros em Ação (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (1996), Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Decreto 8752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Essas regulamentações dispuseram sobre o currículo e formação de professores, orientando a produção das propostas acerca do conteúdo e organização curricular. Assim, o que queremos destacar com a existência desses documentos é a iniciação do diálogo em torno de uma base nacional.

Situando a educação no seio do debate, Ball (2001, p. 100) destaca o sentido economicista como pano de fundo desse novo paradigma e das propostas de políticas educacionais, enfatizando o “aumento da colonização das políticas educativas

pelos imperativos das políticas econômicas”. Consequentemente, surgem dessas propostas conceitos, como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, pondo conhecimento e economia em conversação.

Com isso, tem-se, como consequência dessa associação, no contexto da educação, o uso do conhecimento em favor do mercado capitalista, ignorando a formação educativa integral do educando. Desse modo, a tendência aqui apresentada segue para um campo que Freitas (2014, p.28) chama de “reformadores empresariais da educação”, aspecto que será comentado mais adiante.

No que concerne à globalização, de acordo com Ball (2001, p. 101), sua tese “repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política”. Seria o currículo e a formação docente uma valorização da cultura? Ou as novas proposições curriculares tendem a um controle do processo pedagógico realizado na escola? Essas questões contextualizam o ponto central de análise do autor: a produção de um currículo nacional. Outrossim, de acordo com Hypólito (2019, p. 188), “a Base Nacional Comum Curricular é o resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira”.

Dessa forma, os contextos expressos pela cultura correspondem preponderantemente a uma parcela das ideias utilizadas para pensar uma proposta de política educacional, precipuamente no campo do currículo e da formação docente. Como afirma Apple (2003, p. 71), por esse ângulo “a educação está intimamente ligada à política da cultura”. Assim, entende-se que a seletividade do currículo não possui neutralidade, uma vez que os conhecimentos são escolhidos por indivíduos e/ou grupos para sujeitos em desenvolvimento. Ainda de acordo com o autor, o currículo “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2003, p. 71).

Assim, o que resulta de um currículo nacional é o que tentaremos esmiuçar a seguir, dado o contexto atual que se apresenta na educação brasileira com a BNCC (2017) e BNC-Formação. Nessa ótica, Apple (2003, p. 76) apresenta a vivência cada vez maior de que “um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”. Por conseguinte, a escola recebe a imposição curricular, por isso, contrariamente à tese de caráter reformista liberal sobre a responsabilização da escola e de seus profissionais, dá-se a necessidade de analisar se estão sendo consideradas, na elaboração das políticas curriculares educacionais, as experiências de quem vive cotidianamente no contexto escolar.

Dando mais exemplos de sua análise, Apple (2003) conta a experiência que viveu em uma comunidade nos Estados Unidos. Ao chegar à escola, ele recebe inúmeras orientações de como trabalhar, mas argumenta contrariamente, ao afirmar que as novas propostas estavam “no sentido de compreender que o currículo e aqueles que o planejavam viviam num mundo irreal, um mundo fundamentalmente desconectado da minha vida com aquelas crianças naquela sala de aula do centro da cidade” (APPLE, 2003, p. 4). Apresentamos essa história para ilustrar a seriedade que um currículo nacional carrega, sobretudo quando se reconhece que os resultados de sua implementação tendem a promover também a necessidade de avaliações nacionais, expondo alunos e professores a escalas de excelência ou não.

É válido ressaltar que os mecanismos reguladores se apresentam como necessários para mensurar a educação e a formação dos alunos, professores e demais profissionais da área em virtude de alcançar resultados em escala internacional. Mas ainda com Apple (2003, p. 73), fica em destaque a questão sobre “que grupo lidera tais esforços ‘reformistas’?”. Diante disso, expressamos o seguinte questionamento: esses grupos pensam na subjetividade dos alunos e nas necessidades dos professores que estão na escola pública?

Ao usar o argumento de que um currículo nacional pode ajudar a efetivar a função social da educação, ofertando o ensino para minimizar as desigualdades, essas propostas tendem a intensificar desigualdades existentes e a produzir outras. Alunos e professores das mais variadas localidades não receberão o currículo da mesma maneira, as condições estruturais,

materiais e didáticas divergem drasticamente quando pensamos na escola pública no Brasil. Por isso, reconhecer diferenças e desigualdades é fundamental ao planejar propostas de políticas educacionais.

É como Apple (2003, p. 90) aponta quando diz que “se estivermos preocupados com o ‘tratamento realmente igual’ – como acho que devemos estar – devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes”. Complementando o que defende acerca do currículo, o autor diz que “o diálogo nacional começa pela análise concreta e pública de “como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura”. Um currículo nacional pode reconhecer diferenças, mas “serve também para resgatá-las, dentro do suposto consenso em torno do que deveríamos ensinar. É parte de uma tentativa de reinstaurar o poder hegemônico que foi abalado pelos movimentos sociais” (Apple, 2003, p. 91).

E este poder vem fortemente influenciado por dois eixos: o neoliberalismo e o neoconservadorismo, ambos com grande influência sobre as relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais. Como consequência, tal evento tem causado impactos na formação de professores. Com as investidas do setor econômico na produção das políticas educacionais, a tentativa de “uma eficiente ‘produção’ de melhor ‘capital humano’ e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado” (Apple, 2003, p. 86-87) traz para dentro da agenda a necessidade de atender aos mandos dos grupos responsáveis, e/ou que financiam as propostas reformistas no âmbito educacional.

#### 4. Resultado

As propostas educacionais agora vinculadas ao panorama mundial possuem relações significativas. Nesse ponto, ressaltamos a influência dos Estados Unidos e da Inglaterra, que estiveram no início dessas propostas, concomitantemente às influências dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da OCDE.

Como Freitas (2018, p. 47) demonstra, o Brasil teve sua experiência inicial com o neoliberalismo nos anos de 1990, mas a retomada “à proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a reforma da implantação da reforma empresarial” chega como uma segunda onda, com propostas como a “base nacional comum”.

Seguindo a ordem dos documentos normativos da educação, CF (1988), LDB (9.394/96), política nacional curricular, diretrizes nacionais e BNCC (2017), a reformulação política seguinte se daria, como aconteceu, na política nacional de formação de professores. Entretanto, o que está na sustentação dessas reformas é algo sistematicamente complexo e articulado. Nesse contexto, a agenda nacional de educação, bem como as políticas nacionais, responde a uma programação global. Essa agenda global exerce controle sobre as políticas educacionais? Por que setores multilaterais apresentam grande interesse na produção de propostas educacionais?

Ainda no quadro de intenções reformistas, há um pacote de reformas vigentes, que formulam e reformulam políticas educacionais, de modo a promover profundas e sistemáticas modificações. Todavia, conforme apontado nos estudos de Álvaro Moreira Hypolito (2019, p. 199), nesse segmento, “a irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências”. Sob essa perspectiva, acentua-se o caráter de comando exercido por grupos hegemônicos conforme os objetivos da agenda global, impondo seus ditames a fim de atender às demandas do mercado, concernentes aos interesses dos grupos conservadores. A discussão se aprofunda quando compreendemos que “a política neoliberal deve mudar o próprio homem” (Dardot; Laval, 2016). Essa mudança acarreta transformações nas demais relações humanas e sociais, uma vez coloca o indivíduo dentro da lógica de competitividade e esse processo está sendo normatizado e promovido no interior das escolas.

No centro das investidas reformistas, as mãos que constroem a agenda global trazem grupos, como liberais, ultraliberais, neoconservadores e autoritários, “nem sempre coesos”, “mas que têm obtido sucesso”, como afirma Hypolito (2019, p.199). Ademais, o autor reitera que “a BNCC está no centro desses interesses e, a meu ver, tem servido tanto para

aprofundar interesses de mercado como interesses em torno do controle sobre o conhecimento, com as investidas ideológicas conservadoras” (Hypolito, 2019, p. 199). Dessa forma, a tendência de influências em torno dessas propostas se encontra desenhada por mãos diversas, mas partem do mesmo princípio: o controle.

O autor ainda alude à agenda global como uma referência para a construção dos currículos nacionais e direciona o debate, advertindo que “há uma agenda global estruturada localmente, a partir de grupos hegemônicos, em impor suas propostas, mudando profundamente a formação docente” (Hypolito, 2019, p. 187). O tensionamento entre essas relações camufla uma intenção à medida que, a passos largos, os seus interesses estão ditando os rumos das políticas educacionais, por meio do currículo.

A influência global na produção de políticas locais está sendo cada vez mais intensificada, principalmente quando é possível perceber a ação dos setores multilaterais em exercício no campo educacional. Assim, “a criação das políticas educacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes e ideias de outros contextos” (Ball, 2006, p.18). A BNCC e a BNC-F são cópias fragmentadas?

Macedo (2019, p. 39) argumenta que “há um alinhamento da política educacional do país à governança da OCDE baseada na comparabilidade que, defendemos, inviabiliza a educação como empreitada intersubjetiva”. É importante destacar que as questões abordadas aqui são a título de complementação dos organismos que constroem a agenda global das políticas educacionais, e para observarmos a dimensão influenciadora que tomam as propostas nacionais de currículo e formação docente. Assim, as novas formas de governo em sentido educacional podem ser entendidas como um dispositivo que se encontra incluído no pacote de reformas. A dimensão desse movimento pode ser entendida ainda com Ball (2014, p. 19), quando o autor salienta que “a política educacional, de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de uma questão local ou nacional”. Cada vez mais multinacionais estão influenciando as políticas educacionais, como já discutimos, tendo como base experiências internacionais. Estado e capital construindo uma relação paradoxal, dada a sua dimensão. Mas nessa caminhada, alguém sempre estará na frente

Com um adendo, outro aspecto que chama atenção é o uso das competências para legitimar e efetivar o trabalho da OCDE, que está intensificando e estreitando cada vez mais os vínculos com a política curricular brasileira. Nesse contexto, fica em destaque a percepção de que este organismo “vem pondo em prática avaliações internacionais comparativas” (Macedo, 2019, p. 47). A autora alerta para o movimento internacional denominado de GERM – *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), reconhecendo que as competências e seu funcionamento advindos da orientação internacional “vai matando a educação”, tendo como ator principal o “germe da comparação” (Macedo, 2019, p. 52). Com isso, os prejuízos advindos desse movimento colocam sobre os alunos e professores a responsabilidade do insucesso das políticas, uma vez que não considera que sujeitos vivos, com particularidades, estão no processo educacional convivendo diariamente com o outro, num processo de formação contínua e necessitam de uma formação que os inteire, que os reconheça.

Macedo (2019, p. 52) questiona que “a OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações”. Em contraposição a essa perspectiva, a autora defende que “estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma”. Sendo assim, entendemos que a educação é para o povo, gente que pulsa necessidades, principalmente para aqueles que vêm de uma realidade cheia de carências, sobretudo de desvalorização histórica e social.

Há perigo em construir políticas educacionais baseadas nas concepções internacionais, mesmo no âmbito nacional, em virtude da inevitabilidade de voltar os olhos para a escola pública brasileira e ler os seus problemas, desafios e possibilidades. Compreendendo que a cultura do mundo de cada escola é única, nessa perspectiva, Lopes (2019, p. 61) considera “não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas”, justificando que “o currículo precisa fazer sentido

e ser construído contextualmente, atender as demandas e necessidades que não são homogêneas”. É possível um currículo homogêneo atender a carências múltiplas?

Podemos tomar uma direção para esta questão, não afirmando enfaticamente uma resposta, mas tendo em consideração o que já foi exposto. Tomando empréstimo no trabalho de Albino e Silva (2019, p. 142), no que se refere à concepção global, “a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional”.

Dessa maneira, com atenção aos questionamentos anteriores, apresentamos algumas considerações. Ao analisar a trajetória da política traçada na concepção da BNCC (2017) e da BNC-Formação, é possível perceber o tempo exíguo da apresentação da proposta e sua instituição em forma de lei, como já apresentamos neste trabalho. Com isso, ponderamos acerca da desvalorização das experiências dos profissionais que trabalharam diretamente na escola, até por compreendermos a BNCC (2017) como um documento homogêneo. Assim, as múltiplas carências e realidades não se encontram no documento da BNCC (2017) e BNC-Formação, até por sabermos que os sujeitos que pensaram essas políticas não estão no cotidiano das escolas, convivendo com alunos e professores. Por ignorarem as diferenças sociais, pensam num único cenário de escola, num mesmo tipo de professor, acarretando prejuízos no que tange à cultura e à diversidade.

No processo de elaboração de documentos educacionais, o envolvimento do setor privado na produção de políticas educacionais e políticas curriculares tende a inserir suas perspectivas de formação humana e social. Essa discussão está em toda a extensão do trabalho, e aprofundamos mais posteriormente, incluindo interesses do mercado que estão inseridos nessas propostas. Vale destacar que essa cinesia tende a desconsiderar princípios assegurados na LBD (9.394/96), como a gestão democrática, por inviabilizar o diálogo, discussões e deliberações acerca das orientações para a formação, soma-se a isso a desconsideração com as plurais concepções pedagógicas. Nessa direção, compreendemos que a BNCC (2017) gera também ruídos no campo legal. Apontamos esse debate e chamamos a atenção para o direito da liberdade de ensinar e aprender, com vistas a sua segregação e diluição por parte da nova normativa curricular nacional.

Podemos identificar isso ao analisarmos o processo de desenvolvimento da BNCC e BNC-F, tal como o seu texto que apresenta que “a noção de competência do viés neoliberal, impregna a visão sistêmica esboçada para a formação de professores, assim como a matriz de competências profissionais” (Farias 2019, p. 163). A autora ainda acentua a existência de “uma agenda mundial que põe em movimento, em diferentes países, entre eles o Brasil, uma política educacional eivada por interesses neoliberais” (FARIAS, 2019, p. 164). Essa ação não chega vazia de consciência acerca do que é necessário fazer para que os projetos caminhem para o resultado positivo. Como Campos et al (2019) identificam:

Isso nos ajuda a dimensionar as disputas envolvidas em torno desse vasto contexto, compreendido por muitos como ‘um mercado promissor’. A privatização da formação de professores para a educação básica segue ascendente, impulsionada agora pela implementação da BNCC, pois como veremos adiante, a formação é considerada estratégica e necessária ao sucesso da mesma. Na perspectiva dos reformadores, mudanças no contexto das escolas são mais eficazes se contarem com a adesão dos professores, uma vez que cabe a estes a tarefa de “transformar” o que está sendo projetado em ações efetivas, formatadas nos processos de ensino-aprendizagem (Campos et al, 2019, p. 172).

À luz do que já discutimos sobre a especificidade do ambiente escolar, aluno, professor e a realidade da escola pública, pensar “o currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta a uma demanda mundial” (Albino; Silva, 2019, p. 142). Tendo em vista as investidas no campo do currículo, configurando-se em bases, outros dispositivos são utilizados no pacote de reformas estabelecidos na agenda reformista global, como a valorização das avaliações de larga escala, controle sobre o livro didático e demais recursos de ensino, engessamento curricular e do trabalho pedagógico, controle do trabalho docente por meio de plataformas digitais.

De acordo com Sousa (2021), a autora expõe que é atinente identificar os sujeitos envolvidos no processo de formulação da BNCC e BNC-F para fornecer à pesquisa o escopo de montagem em torno dessas bases formativas, ainda para verificar como as políticas educacionais estão sendo cenário de atuação das instâncias privadas, como viabilização das investidas econômicas, sobretudo na promoção de mão de obra dentro do ideário neoliberal.

No entanto, com a nova configuração política (2023), em que o debate se encontra mais possível, há o debate em torno da revogação da BNC-Formação. Para tanto, julgamos necessário promover discussões que viabilizem as considerações em volta da defesa da manutenção de propostas mais democráticas, amplamente discutidas com a categoria docente, entidades representativas e sindicatos, como a Resolução 02/2015, que disserta sobre a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) de educação básica.

## 5. Considerações Finais

À luz do que já discutimos sobre a especificidade do ambiente escolar, aluno, professor e a realidade da escola pública, pensar “o currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta a uma demanda mundial” (Albino; Silva, 2019, p. 142). Tendo em vista as investidas no campo do currículo, configurando-se em bases, outros dispositivos são utilizados no pacote de reformas estabelecidos na agenda reformista global.

O conjunto reformista nas políticas educacionais no Brasil passa por um amontoado de disputas, seguindo com êxito os grupos de interesses do campo privado em detrimento daqueles que vivem a escola real e discutem as suas problemáticas e fragilidades em âmbito acadêmico. Dessa maneira, julgamos pertinente a organização e mobilização em torno da revogação da BNC-Formação, como já está sinalizado no novo contexto político educacional. Mais que isso, consideramos necessária a revisão do texto estruturante da BNCC (2017) para visualizarmos o seu distanciamento ou aproximação com as estruturas físicas e pedagógicas das escolas públicas de educação básica do Brasil.

A defesa em torno da educação pública, respeitando as suas finalidades, princípios, metas e orientação precisa estar concentrada, concomitantemente, com avaliações das condições das escolas reais, dos seus problemas e carências urgentes. Isso antecede o debate sobre como a escola irá implementar/atuar políticas educacionais sem que produza e reproduza desigualdades. É pertinente atentarmos-nos ao pensar sobre a convergências de políticas que fazem a escola, que as compõem e as sustentam.

Dessa maneira, julgamos necessário o aprofundamento do debate em torno da formação docente, com o objetivo de compreender mais afincado o projeto de sociedade e formação humana que as políticas educacionais vigentes intentam. É imprescindível esse seguimento para o fortalecimento da escola, bem como na busca pela formação docente alinhada com as normativas legais e democráticas.

## Referências

- Aguiar, M. A. S. & Dourado, L. F. (2019). BNCC e formação de professores. *Revista Retratos da Escola*. 13(25), 36-7.
- Albino, A. C. A. & Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*. 13(25), 137-15
- Apple, M. W. (2003). *Educando a direita. Mercados, padrões, Deus e Desigualdades*. Cortez: Instituto Paulo Freire
- Ball, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2001) Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *In Currículo sem fronteiras*. 01(02), 99-116.
- Ball, S. J. (2014) *Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Editora UEPG.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

- Brasil. (2017a). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)
- Brasil. (2017b). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Campos, R. F., Durli, Z. & Campos, R. (2019). BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 169-185.
- Dardot, P., & Laval C. (2016). *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo.
- Farias, I. M. S. de. (2019) O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 155-168.
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, 35(129), 1085-114
- Freitas, L. C. de. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- GONSALVES, Elisa P. (2011) *Conversando sobre iniciação a pesquisa científica*. Editora Alínea
- Hypolito, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187-201
- Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC e Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13(25), 59-75.
- Macedo, E. F. de. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13(25), 39-58.
- Santos, B. S. (2011). *A globalização e as ciências sociais*. Cortez.
- Sousa, M. P. (2021). Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais. *Dissertação de Mestrado*. UFPB. 79.