



## Correspondência aos Autores

<sup>1</sup> Paulo Fioravante Giareta  
E-mail: plft27@gmail.com  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/9498442577281002>  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

<sup>2</sup> Arlete Cristina Motovani Ziliani  
E-mail: prof.arlete.motovani@gmail.com  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/1310149434724494>  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

<sup>3</sup> Ligiane Aparecida da Silva  
E-mail: ligiane.silva@ufms.br  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/7643729595598362>  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Submetido: 11 jul. 2022

Aceito: 28 ago. 2022

Publicado: 16 set. 2022

 10.20396/riesup.v9i0.8670364

e-location: 0230031

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## A BNC-Formação e a Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a Formação do Professor Intelectual em Disputa

Paulo Fioravante Giareta<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

Arlete Cristina Motovani Ziliani<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5258-7160>

Ligiane Aparecida da Silva<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3368-0415>

### RESUMO

Este trabalho tem por objeto a pedagogia para a formação de professores no âmbito da Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para tanto, objetiva apresentar uma análise do possível impacto das novas diretrizes curriculares para a formação de professores nos cursos de Licenciatura na universidade brasileira. Metodologicamente, o trabalho apresenta-se como exercício analítico-crítico, estruturado a partir do materialismo histórico-dialético e com aporte teórico nas concepções de Gramsci (1968, 2002). A pesquisa indica o desenho de uma lógica homogeneizante para a política de formação de professores da BNC-Formação, produzida a partir da intelectualidade orgânica do capital e focada em uma pedagogia de resultados, com explícita intencionalidade de reduzir os espaços para pensar a formação para a docência em uma perspectiva de promoção cultural, da expressão e da organização da práxis social da atividade humana das classes subalternas e de uma pedagogia capaz de promover uma articulação indissociável entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sociopolítica da formação de professores.

### PALAVRAS-CHAVE

Política de formação de professores. Política curricular. BNC-Formação.

## University Pedagogy and *BNC-Formação*: the Intellectual Teacher Training in Dispute

### ABSTRACT

This work aims the pedagogy for teacher training within the scope of Resolution no. 2, of December 20, 2019, the National Common Core for the Initial Education of Teachers of Basic Education (known in Brazil as *BNC-Formação*). To this end, it aims to present an analysis of the possible impact of the new curricular guidelines for the teacher training in the undergraduate teaching training degree courses in the Brazilian university. Methodologically, the work presents itself as an analytical-critical exercise, structured from the historical-dialectical materialism and with theoretical contribution in Gramsci's (1968, 2002) conceptions. The research indicates the design of a homogenizing logic for the training policy of the *BNC-Formação*, produced from the organic intellectuality of capital and focused on a pedagogy of results, with the explicit intention of reducing the spaces to think about training for teaching in a perspective of cultural promotion, of the expression and organization of the social praxis of the human activity of the subaltern classes and of a pedagogy capable of promoting an inseparable articulation between the technical, scientific-pedagogical and socio-political dimensions of teacher training.

### KEYWORDS

Teacher training policy. Curricular policy. *BNC-Formação*.

## Pedagogía Universitaria y *BNC-Formação*: La Formación del Docente Intelectual en Disputa

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto la pedagogía para la formación de docentes en el ámbito de la Resolución N° 2, del 20 de diciembre del 2019, la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica (*BNC-Formação*). Para ello, el objetivo es presentar un análisis del posible impacto de las nuevas directrices curriculares para la formación de profesores en los cursos de licenciatura en la universidad brasileña. Metodológicamente, el trabajo se presenta como ejercicio analítico-crítico, estructurado a partir del materialismo histórico-dialéctico y con aporte teórico en las concepciones de Gramsci (1968, 2002). La investigación indica el diseño de una lógica homogeneizadora para la política de formación de profesores del *BNC-Formação*, producida a partir de la intelectualidad orgánica del capital y enfocada en una pedagogía de resultados, con la intención explícita de reducir los espacios para pensar la formación para la docencia en una perspectiva de promoción cultural, de la expresión y de la organización de la praxis social de la actividad humana de las clases subalternas y de una pedagogía capaz de promover una articulación indissociable entre las dimensiones técnica, científico-pedagógica y sociopolítica de la formación docente.

### PALABRAS CLAVE

Política de formación del profesor. Política curricular. *BNC-Formação*.

## 1 Introdução

Neste texto, objetiva-se construir uma análise teórico-analítica do possível impacto das novas diretrizes curriculares para a formação de professores nos cursos de Licenciatura na universidade brasileira. O trabalho parte do reconhecimento de que a política de formação de professores, formalizada pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) por meio da Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) (BRASIL, 2019b), emerge como expressão pontual de uma agenda ampliada de reformismo curricular conduzida pelo Estado de forma disciplinada e obediente às relações hegemônicas em curso no Brasil, profundamente caracterizada, portanto, como espaço de disputa.

Esse movimento disciplinado e obediente do Estado brasileiro pode ser identificado pela imposição de políticas, como a reforma do Ensino Médio, via Medida Provisória, regulamentada pela Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), com grande impacto para o ordenamento curricular da etapa da Educação Básica, consequentemente com incidência direta sobre a política de formação de professores.

A reforma do Ensino Médio é acompanhada pela disputa expressa na própria elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), demandando movimentos de formulações e de reformulações constantes, bem como a própria alteração da composição do CNE e do formato das consultas públicas, para garantir a aprovação da proposta indicada como versão final, pela homologação da Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC no âmbito da política educacional brasileira (BRASIL, 2017b). Essa Resolução foi complementada, em 17 de dezembro de 2018, pela Resolução CNE/CP N° 4, que institui a BNCC na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2018b), completando o processo de reforma curricular, iniciado com a referida reforma do Ensino Médio, de fevereiro de 2017 – Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

A política da BNCC e a reforma do Ensino Médio apresentam-se, portanto, como reformas curriculares integradas à política nacional de Educação Básica, capaz de promover profunda transformação na educação brasileira. Seu potencial de transformação é validado pela própria Resolução CNE/CP N° 2/2017, ao prever, nas disposições finais e transitórias, que a BNCC terá incidência direta sobre os currículos das instituições e das redes de ensino, em seu Art. 15; sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em seu Art. 16; sobre o Programa Nacional do Livro Didático, em seu Art. 20; e sobre a política de formação de professores, em seu Art. 17, que responde como objeto central do presente trabalho (BRASIL, 2017b).

Contudo, o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê que a formação de professores para atuar na Educação Básica, no sistema educacional brasileiro, se dê em cursos de Licenciatura no

Ensino Superior, que, enquanto oferta pública estatal e com base no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, esses cursos deverão primar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pelo princípio da autonomia didático-científica e administrativa (BRASIL, 1996).

Essa caracterização legal indica que as novas diretrizes curriculares articuladas à BNC-Formação, vinculando a formação de professores ao escopo da política curricular expressa na BNCC, incide, até mesmo, sobre as conquistas constitucionais para a política de formação de professores. Isso se dá tanto pela descaracterização da autonomia didático-científica da universidade brasileira, vendo-se obrigada a moldar seus projetos de formação a partir de diretrizes centralizadas e externas, quanto pelo disciplinamento da pedagogia com fluxo na universidade, como formação que articula de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, disciplinando o acesso à cultura científica e a formação intelectual do professor na universidade.

Assim sendo, este exercício analítico parte do reconhecimento do impacto da proposta do atual reformismo curricular, caracterizado pela BNC-Formação, sobre a proposta pedagógica da universidade para a formação de professores, como disputa sobre a formação do professor como intelectual, definido no presente trabalho pelo alcance da categoria intelectual orgânico, conforme conceituado por Gramsci (1968). Metodologicamente, o trabalho expressa-se como exercício analítico-crítico, com aporte no materialismo histórico-dialético, um “[...] exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, do desenvolvimento e da transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1997, p. 75), bem como uma possibilidade teórica e um instrumento lógico de interpretação da realidade, sendo capaz de indicar um caminho epistemológico para o exercício da interpretação da proposta em análise (BENITE, 2009). Na definição de Saviani (2015, p. 79), trata-se de um exercício “[...] que vai das observações empíricas (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação do abstrato (a análise, o conceito e as determinações mais simples)”, como processo dialético de produção de conhecimento.

O texto está estruturado a partir de três movimentos principais: inicialmente, trabalha-se sobre a fundamentação do conceito de intelectual orgânico e a formação do professor como intelectual, a partir do aporte teórico de Gramsci (1968, 2002); em seguida, busca-se elucidar o alcance metodológico da pedagogia com fluxo na universidade para a formação de professores; e, por fim, traduz-se o esforço de análise do possível impacto das novas diretrizes curriculares para a formação de professores sobre a proposta político-pedagógica de formação do professor como intelectual. Destaca-se, ainda, que o trabalho responde como produto de pesquisa coletiva vinculado ao projeto: a Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas de Educação Básica e de formação de professores no Brasil, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## 2 A Intelectualidade Orgânica como Fundamentação Teórico-Metodológica

As reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro são assumidamente endereçadas às escolas públicas sob a promessa de uma intervenção qualificada, em nome da construção de uma escola mais justa, igualitária e de qualidade (BRASIL, 2017b) por sua vez, a escola pública no Brasil é endereçada aos filhos da grande massa de trabalhadores e à população empobrecida, mais bem compreendida, na conceituação gramsciana, como os filhos das classes subalternas.

A subalternidade, aqui, não está representada por relações de distinções hierárquicas, pelo pertencimento a níveis inferiores de comando ou, até mesmo, pela pura segregação marginal à sociedade organizada, mas, sim, compreendida como classe, classes sociais, como categoria de percepção de subalternidade social de grupos em face ao domínio do grupo hegemônico, que se pode caracterizar como a classe daqueles que vivem do trabalho. Portanto, as classes subalternas, para Gramsci (2002), embora desagregadas, possuem uma tendência à unificação, constantemente vigiada e rompida pelo grupo dominante. Segundo o autor: “Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes. [...] na verdade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta” (GRAMSCI, 2002, p. 135).

Assim, as políticas educacionais, como as políticas curriculares, tanto expressam o tensionamento da classe dominante sobre a produção de domínio pela via do consenso sobre as classes subalternas, como, contraditoriamente, expressam oportunidades para a unificação e a produção de estratégias emancipatórias no marco da construção de outra hegemonia. Dito de outra forma, a classe dominante precisa do agenciamento cultural – educação – para a produção de consensos e de reprodução constante de sua hegemonia técnica, moral e ideológica sob as classes subalternas que, por sua vez, compreendem o acesso à aparelhagem privada de hegemonia – escola – como oportunidade de acesso aos elementos da cultura dominante para a construção da perspectiva de outra hegemonia.

Esse tensionamento figura mais expressivo quando as classes subalternas conseguem se organizar e se fazer representar a partir da organização intelectual de forma orgânica, conferindo, aos esforços de unificação emancipadora, intencionalidades político-pedagógicas capazes de orientação técnica, ética e cultural de uma proposta de hegemonia a partir de sua práxis social. Desse modo, as classes subalternas produzem condições de organizar sua práxis social, mediada pelo trabalho, como princípio educativo, já que, do ponto de vista material concreto, ela compõe a classe dos que dependem do trabalho para viver.

Convém destacar que a práxis social, na tradição teórico-metodológica adotada para este texto, é compreendida como práxis humana, que, conforme conceituação de Kosik (1976), não se restringe à prática social humana por si, na relação direta e formal entre teoria e prática, ou, até mesmo, no exercício cognitivo do homem sobre a prática de forma abstrata, mas “[...] de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua

atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 9). Compreende-se a práxis, portanto, como ação dialeticamente criativa e transcendente da realidade, constituição da existência humana como elaboração da realidade, por isso ativa, produtora do humano social na sua totalidade.

O lócus privilegiado para as referidas intencionalidades político-pedagógicas, no sistema educacional, a partir do marco conceitual de práxis social aqui indicado, repousa sobre os agentes intelectuais da cultura historicamente produzida, os professores, os quais, inevitável e contraditoriamente, precisam dialogar e promover as demandas das classes subalternas, portanto, de sua capacidade de adaptação e, também, de organização. Pressupõe-se, desse modo, considerar que o debate e as definições sobre a política de formação do professor espelham toda uma carga técnica e ideológica em disputa, já que sua formação se expressa como formação intelectual, quer a serviço da organicidade hegemônica, quer da organização das classes subalternas na perspectiva da construção de outra hegemonia, na perspectiva da autogestão do trabalho e dos trabalhadores. Entretanto, antes de entender a formação do professor como intelectual, convém fundamentar a compreensão do intelectual orgânico, aqui referendado pela concepção gramsciana, como exercício intencional e propositivo de organização política das classes subalternas em face ao Estado, da sua organização emancipatória e, portanto, hegemônica.

As marcas históricas do que se impõe como hegemônico, na sociedade contemporânea, se caracteriza pela dominação técnica, ética e cultural da sociabilidade burguesa liberal, que movimenta o Estado em sua complexidade teórica e prática em busca de consensos funcionais e adaptativos das classes subalternas ao seu ideário. A possibilidade de afirmação histórica das classes subalternas, para além da sociabilidade hegemônica em curso, conforme já indicado, depende de sua capacidade de organização e, assim, de sua produção intelectual de forma orgânica à sua realidade e à sua práxis social e histórica.

O intelectual, nesse sentido, não pode ser definido a partir de características intrínsecas ou abstratas, mas como expressão da concepção de mundo produzida e organizada que cada nova classe cria consigo e a serviço de seu desenvolvimento progressivo. Nas palavras de Gramsci (1968, p. 7), “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função intelectual”, em outras palavras, conferem materialidade e aderência histórica e social para o exercício intelectual a partir de uma concepção de mundo classista.

O elemento fundante da intelectualidade orgânica diz de sua capacidade de organização e de direção política da concepção de mundo que se quer hegemônica, conseqüentemente, marcada pela crítica histórica e dialética das concepções que movimenta. Nessa direção, sua função é diretiva e organizacional, cabendo a esse intelectual orgânico sistematizar os interesses fundamentais da classe e, dessa maneira, fazer com que surjam novos intelectuais orgânicos desses grupos. Postula-se, por conseguinte, que esse intelectual orgânico não apenas domine conhecimentos e saberes, mas entenda as demandas da nova

classe, aqui representada pela classe dos que vivem do trabalho, bem como estabeleça uma linguagem intelectual que dê condições à ação social e histórica dessa classe. “O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos, das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’ já que não apenas orador puro” (GRAMSCI, 1968, p. 8). Essa concepção considera esses intelectuais como agentes persuasivos que levam as massas populares a criticar sua própria consciência de mundo.

O escopo de atuação dessa intelectualidade orgânica funde-se com as concepções de mundo, de dar significado às interpretações que movem e modificam a sociedade organizada e difundida na visão particular e social dos grupos orgânicos. Arraigados a esses valores, os intelectuais orgânicos dialogam com a base, externam seus anseios e promovem o movimento pedagógico (educativo) que oportuniza as condições revolucionárias à classe que vive do trabalho. Assim, a atuação desses intelectuais é profundamente marcada pelas peculiaridades econômicas que abarca cada época, logo pela especificidade das condições materiais das classes subalternas que se quer hegemônica.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1968, p. 3).

Razão pela qual Gramsci (1968) confere centralidade para a educação escolar. A sociabilidade hegemônica precisa da escola como espaço de reprodução social das condições de sua reprodução e de sua manutenção histórica que, dialética e contraditoriamente, viabiliza a possibilidade de promoção intelectual das classes subalternas pelo acesso, pelo manejo e pela representação da cultura historicamente sistematizada devido à atuação orgânica do intelectual docente. Isso pressupõe reconhecer que as escolas, movimentadas pela classe hegemônica como aparelho privado de reprodução de sua hegemonia, contraditoriamente, corroboram o processo de construção intelectual das classes subalternas, especialmente pela formação dos professores como agentes de cultura, pois são fundantes no desenvolvimento desses indivíduos, de forma colaborativa aos princípios educativos das demais organizações políticas, sociais e culturais que a cercam. Em conformidade à concepção de Gramsci (1968), implica reconhecer a dialética dos espaços escolares como lugares privilegiados para o exercício intelectual, portanto para a formação histórico-cultural da sociedade. Dessa maneira, a educação escolar figura como espaço essencial de articulação dos intelectuais orgânicos – aqueles que mantêm e se articulam com a sua classe original –, com as demandas acadêmicas e culturais que operam como propulsoras no que tange à reflexão e à conduta ativa perante a sociabilidade hegemônica.

Essa constatação implica uma análise acerca da formação do professor e da sua formação como intelectual vinculado aos aparelhos privados de hegemonia – escola –, tanto profundamente afetado pela disputa entre as exigências de reprodução da sociabilidade hegemônica como intelectual especializado de sua aparelhagem estatal, quanto interlocutor de processos contra hegemônicos, mais bem entendido em Gramsci como processos de

construção de novo bloco hegemônico, tendo como perspectiva a afirmação da atividade humana – práxis social e histórica – das classes subalternas.

Assim, o professor, na qualidade de intelectual orgânico, junta-se aos esforços de produção teórica e prática com vistas à construção de ampla reforma intelectual e moral das classes subalternas que, para autores contemporâneos como Giroux (1997), pressupõe reconhecer a necessidade de uma pedagogia radical, em outras palavras, de compreender a formação do professor como intelectual no diálogo com a práxis social da escola, enquanto atividade humana concreta e material constitutiva da escola, aqui representativa da práxis social das classes subalternas, possibilitando que esse intelectual possa promover intencionalidades políticas, pedagógicas e metodológicas, objetivando a transformação social pela disputa hegemônica. Nessa perspectiva, Giroux (1997, p. 161) assume que “[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”; logo, a capacidade de dialogar, de produzir conhecimentos, de agir na sociedade de maneira crítica funde-se aos processos político-pedagógicos contra hegemônicos.

Esse posicionamento carrega, inclusive, similaridade com a afirmação gramsciana de que todo homem é intelectual, visto que ele é capaz de se orientar por uma leitura de mundo, ainda que não especializada. Conforme define Giroux (1997, p. 154), independentemente “[...] de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular”. O posicionamento intelectual que os docentes assumem diante das conjunturas didáticas e político-pedagógicas da aparelhagem escolar hegemônica resulta, assim, em subsídios à ação crítico-emancipatória, pelo deslocamento dos conhecimentos escolares difusos e abstratos, para o exercício constante de interpretação do mundo. Na linguagem de Giroux (1997, p. 37), “[...] os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares”. Isso posto, as disputas sobre a formação desse professor recebem centralidade e conseqüentemente, a disputa sobre o manejo de sua formação intelectual, quer pelo espectro do treinamento para a manutenção e a reprodução da sociabilidade hegemônica em curso, quer pelo espectro de sua promoção cultural, tendo em vista a possibilidade organizativa para outra hegemonia.

No contexto brasileiro, a prerrogativa legal expressa no Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996) garante que a formação dos professores se dê pela via da Educação Superior, a qual, como oferta pública estatal, se reconhece como oferta universitária, organizada, em conformidade com o Art. 207 da Constituição Federal, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Neste sentido, tanto a análise do alcance desse modelo de pedagogia para a formação do professor como intelectual quanto dos esforços do sistema, via reformismo curricular, se figuram pertinentes em disciplinar essa pedagogia em face ao ideário prospectado para o professor como agente cultural de produção das condições ideológicas para a reprodução da sociabilidade hegemônica. Contudo, antes da análise do

impacto do reformismo curricular expresso pela BNC- Formação (Resolução CNE/CP N° 2/2019) para a pedagogia com fluxo na universidade, à luz do marco teórico aqui estabelecido, convém explicitar o alcance teórico-metodológico dessa pedagogia (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) para a formação do professor como intelectual.

### 3 A Pedagogia com fluxo na Universidade Brasileira e a Formação do Professor como Intelectual

Inicia-se este item assumindo que a formação do professor como intelectual, nos marcos conceituais da intelectualidade orgânica, como exercício de elaboração e de explicitação da práxis humana das classes subalternas, implica uma formação que compreende e assume a práxis social, histórica e política dos sujeitos em processo de formação, incluindo-se a escolar. Assim, sua formação, para além de processos formais e predefinidos e formação-treinamento, precisa estruturar-se em programas político-pedagógicos de ampla promoção cultural, compreendendo como cultura o conjunto da produção humana historicamente sistematizada (SAVIANI, 2015), acessada por processos contínuos de socialização e de produção. Isso exige reconhecer que esses processos contínuos de socialização e de produção cultural dialoga, teórica e metodologicamente, com a promoção qualificada da formação técnica, científico-pedagógica e sociopolítica do professor, que, no sistema educacional brasileiro, espelha a própria compreensão do alcance e da possibilidade de desenvolvimento de uma pedagogia para a formação do professor sob as marcas da indissociabilidade político-pedagógica mediada pelas categorias ensino, pesquisa e extensão.

Convém elucidar que a defesa de uma promoção qualificada da formação técnica, científico-pedagógica e sociopolítica do professor diz do posicionamento de quem defende a promoção de uma intervenção cultural nos marcos da práxis social dos grupos subalternos, que disputam a institucionalidade da pedagogia com fluxo na universidade (ensino, pesquisa e extensão), como estratégia de promoção intelectual dos professores a partir da mediação organizativa de seu ideário de sociabilidade, quer dizer, da sua atividade humana concreta como princípio educativo-formativo.

A conquista constitucional de institucionalização da formação de professores a partir de uma pedagogia assentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não traduz, por si só, garantias de fluxo da promoção cultural dos professores de forma orgânica às demandas das classes subalternas, fazendo-se necessária a disputa pela própria organização objetiva dessa pedagogia, bem como de suas práticas e rituais político-pedagógicos e curriculares. O referido posicionamento, no entanto, não desconsidera as contradições históricas constitutivas da tradição pedagógica na Educação Superior no Brasil, pois precisa operar sob elas. Estudos como os de Masetto (2003) e Prota (1987) destacam que a universidade, no Brasil, é uma institucionalidade tardia, fruto do período republicano, precisamente a partir da década de 1920, que surgiu sob o assento da experiência pedagógica positivista, fragmentada e profissionalizante da pedagogia de formação superior

implementada como política estatal ainda pelo Império do Brasil, a partir de 1808.

Assim, a demanda por uma qualificada formação técnica (ensino) do professor, como acesso e manejo socialmente referendado da cultura humanamente produzida sob sua área de formação, na nascente universidade brasileira do início do século XX, conflita com os traços pedagógicos de continuidade da prática e da estrutura curricular de uma experiência de Ensino Superior centrada na preocupação de produzir e socializar conhecimentos que se materializam tecnicamente.

A manutenção da incidência do caráter profissionalizante sob a pedagogia com fluxo na universidade tende a demarcar a sua dimensão cultural, epistemológica e política (CUNHA, 2005), validando rituais e práticas pedagógicas que, por um lado, resultam em uma formação de controle funcional da cultura a ser validada e socializada nos cursos de Licenciatura; por outro lado, disciplina a própria expressão da práxis social dos sujeitos em formação, restringindo-a na expressão formal da relação teoria e prática. Dito de outra forma, disciplina a formação do professor no escopo da intelectualidade orgânica da sociabilidade hegemônica em curso.

O reconhecimento dos limites desse modelo pedagógico que tende a restringir a formação técnica do professor, vinculando o ensino à lógica restritiva da mera transmissão de conhecimentos e experiências, fundamenta a necessidade de uma pedagogia capaz de considerar os condicionantes políticos, econômicos e sociais que permeiam a ação educativa, bem como as discussões epistemológicas presentes nesse processo (MASETTO, 1998; SEVERINO, 2003). Essa constatação indica, na perspectiva da formação intelectual do professor comprometida com a práxis social das classes subalternas, a necessidade de nova abordagem teórico-metodológica e epistemológica, pressupondo o fomento e o desenvolvimento de uma postura político-pedagógica investigativa e colaborativa e o reconhecimento do princípio educativo presente nas relações concretas dos sujeitos em formação.

Aqui, a reivindicação e a busca por uma ampla e qualificada formação técnica (ensino) precisam ser compreendidas de forma complementar e indissociável a uma ampla e qualificada formação pedagógico-científica (pesquisa), na formação do professor. Dessarte, demanda que o processo de ensino-aprendizagem movimentado pela universidade para a formação de professores nos cursos de Licenciatura considere o domínio de um acervo cultural como forma de superação da lógica acumulativa de informações pré-elaboradas e que responda pela aproximação e pela assimilação do processo de produção do conhecimento, mediando um processo mais amplo de conscientização (SEVERINO, 2003).

Essa abordagem exige uma proposta político-pedagógica que reconheça a pesquisa como eixo norteador dos tempos e dos espaços formativos na universidade. O reconhecimento da pesquisa como eixo norteador, para além de uma hierarquização categorial entre o que se ensina e o que se pesquisa, diz do reconhecimento de que a formação técnica (ensino) do professor se retroalimenta na sua capacidade de formação pedagógico-científica

(pesquisa), implicando o reconhecimento de que o capital cultural que movimenta a sua atuação docente está em constante diálogo com seu exercício intelectual de produção e de significação social e histórica desse capital cultural, sob a mediação e a organização da práxis social das classes subalternas.

No âmbito da institucionalidade da pedagogia desenvolvida na universidade para a formação de professores a relação indissociável entre ensino e pesquisa, ou seja, da relação dialógica mediadora dos sujeitos cognitivos em torno do objeto de estudo e da prática social, aqui, é assumida como condição central para uma formação intelectual orgânica do professor. Essa vinculação da pedagogia com fluxo na universidade ao compromisso com a formação técnica e pedagógico-científica do professor exige reconhecer, ainda, sua dimensão sociopolítica (extensão), uma vez que projeta uma formação docente comprometida com o diálogo crítico com a práxis social. A extensão, aqui, confere materialidade ao projeto de formação intelectual do professor como educação política, capaz, portanto, de recuperar a condição integradora das dimensões técnica e científico-pedagógica dessa pedagogia no diálogo orgânico com a práxis social das classes subalternas.

Para Masetto (1998), essa concepção exige reconhecer a extensão universitária como modelo de universidade pleiteando uma prática pedagógica, especialmente nos cursos de formação de professores, que reconheça o contexto social e histórico como princípio educativo, na perspectiva da intelectualidade orgânica na formação de professores. Contudo, a busca pela construção de uma pedagogia para a formação de professores caracterizada pela articulação indissociável em sua dimensão técnica (ensino), científico-pedagógica (pesquisa) e sociopolítica (extensão) não se dá deslocada dos contextos de disputa em face à agenda hegemônica, caracterizada, neste texto, pelo esforço contínuo do sistema, via reformismo curricular, em disciplinar essa pedagogia ao seu ideário de formação do professor como agente cultural de produção das condições ideológicas para a reprodução da sociabilidade hegemônica.

É a partir dessa fundamentação teórico-metodológica que se compreende oportuna e central a análise da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), nos cursos de Licenciatura na universidade brasileira, em busca de elucidar os impactos para a pedagogia com fluxo na universidade, na perspectiva da formação do professor como intelectual orgânico.

#### 4 A Resolução CNE/CP Nº 2 e a Pedagogia para Formação de Professores

Convém, de imediato, indicar que o presente trabalho, a partir do aporte teórico-metodológico que movimenta, assume o Estado como institucionalidade posicionada, como estrutura de gestão dos conflitos e das contradições sociais movimentadas pelos campos de interesse da classe social que domina em busca do consenso hegemônico. Portanto, como

institucionalidade indutora de políticas, entre elas as políticas educacionais, filiadas à racionalidade político-econômica que se expressa dominante.

A política de formação de professores, formalizada pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BNC-Formação), não está deslocada dessa caracterização político-econômica, mas emerge como expressão pontual de uma agenda ampliada de reformismo curricular conduzida pelo Estado de forma disciplinada e obediente às relações hegemônicas no Brasil. Desse modo, espelha profundo alinhamento aos movimentos reformistas em curso no sistema educacional brasileiro desde os movimentos constitucionais da década de 1980.

O referido reformismo curricular conduzido pelo Estado brasileiro para a política educacional, desde a Constituição Federal de 1988, confere centralidade às reformas curriculares, conduzidas a partir de estratégias de centralização, de parametrização e de controle. Essas orientações, no sistema educacional brasileiro, estão espelhadas nas disputas em torno da parametrização curricular das políticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), das políticas curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2015), e, agora, pela política curricular da BNCC (BRASIL, 2018a) e respectivo desdobramento para o conjunto das políticas educacionais.

Implica reconhecer que a racionalidade hegemônica que busca dar fluxo às atuais políticas de padronização e de controle curricular pela política da BNCC, conseqüentemente, da BNC-Formação, não diverge da racionalidade já em curso na política de parametrização curricular, ainda na década de 1990, representada pela política dos PCN. Essa política, inclusive, já guardava o ideal de incidência sobre a política de formação de professores, de produção do material didático e da já nascente política de avaliação centralizada e externa à escola – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

As pesquisas com marcada filiação à tradição teórica gramsciana, como as de Falleiros (2005) demonstram que não se tratam de políticas de promoção cultural ou, para o âmbito da formação do professor, de uma política de promoção intelectual do docente, mas de uma política de regulação da pauta e dos princípios constitucionais da educação como direito nos marcos da expressão moderna da sociabilidade capitalista, que, para se viabilizar, demanda uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos deste tempo.

O processo de resistência a esse modelo de parametrização e controle curricular que resultou na indicação, pelo CNE, pela adoção dos PCN como documento complementar e pela conseqüente indicação pela construção da política de diretrizes, que passou a ser conhecida como política das DCN, contudo, não representa uma ruptura com o ideário político-pedagógico já estabelecido. Para Ciavatta e Ramos (2012), a política das DCN não representa uma ruptura com os indicadores externos, padronizados e de controle, nem representa um deslocamento quanto ao objetivo de formação do denominado novo homem.

Assim, segundo Ciavatta e Ramos (2012), a política de Diretrizes Curriculares acaba por ser uma resposta satisfatória ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino em virtude das exigências da sociabilidade hegemônica, expressa, agora, de forma ainda mais conservadora pelos movimentos de reformismo curricular que conferem vazão para a política da BNCC, enquanto agenda de reforma educacional induzida pela agenda empresarial para a educação. É, portanto, representativo de novo esforço reformista nos marcos dos fundamentos político-pedagógicos hegemônicos, na perspectiva da reconfiguração e/ou da reprodução da racionalidade hegemônica.

Esse movimento reformista recebe caracterização legal no Estado brasileiro mediante a homologação da Resolução CNE/CP Nº 2/2017 e da Resolução CNE/CP Nº 4/2018, que instituem e orientam a implantação da BNCC no âmbito da política educacional brasileira (BRASIL, 2017b, 2018b). A BNCC, como reforma curricular integrada à política nacional de Educação Básica, figura, portanto, como política capaz de promover profunda transformação na educação brasileira, conforme expresso na própria Resolução CNE/CP Nº 2/2017, ao prever, como já indicado neste texto, a incidência direta sobre os currículos das instituições e das redes de ensino (Art. 15); sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames (Art. 16); sobre o Programa Nacional do Livro Didático (Art. 20); e sobre a política de formação de professores (Art. 17).

Em 2019, o CNE homologou a proposta da BNC-Formação, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que 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 (BRASIL, 2019b). É um esforço explícito de formatar-adequar os projetos pedagógicos de formação de professores no Brasil aos fundamentos político-pedagógicos da BNCC da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 caracteriza-se como reação jurídico-normativa do CNE ao proativismo gerencial do Ministério da Educação (MEC) que, a partir de um exercício autocentrado de sua Secretaria de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica, ainda em 2018, produziu e encaminhou ao CNE um documento intitulado “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2018c), induzindo a produção de diretrizes capazes de promover a adequação dos Cursos de Licenciatura no sistema educacional brasileiro à política da BNCC.

Com anunciado aporte em pesquisas dos aparelhos privados de hegemonia e de sua intelectualidade orgânica, em âmbito internacional ou local – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); McKinsey & Company; Fundação Getúlio Vargas (FGV); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) –, a Proposta para a BNC-Formação estrutura-se a partir de ampla linguagem normatizada no espectro da racionalidade hegemônica, tais como: transformações contemporâneas; mundo incerto e sempre novo; nova cidadania; sociedade do conhecimento; revolução tecnológica; desenvolvimento sustentável, entre outros. Sua narrativa, além de justificar, orienta o anúncio de marcada preocupação com a qualidade educacional sob a mediação de indicadores

externos-parametrizados de avaliação do sistema educacional.

A preocupação central com a avaliação de resultados, tendo como referência o sistema avaliativo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a matriz curricular organizada por competências e habilidades, estrutura um conjunto de orientações para a formação de professores no sistema educacional brasileiro orientado por diretrizes de treinamento, protocolo, padronização de programas, desenvolvimento de referenciais, mecanismo de avaliação e acreditação, mapa de desenvolvimento, autoavaliação, devendo ser feito “[...] por meio de processos de acreditação e avaliação dos programas de formação inicial conduzidos por agências independentes e baseadas em evidências confiáveis e válidas” (BRASL, 2018c, p. 22).

Esse repertório gerencial implicaria o próprio disciplinamento da política de remuneração e progressão funcional dos professores. Dessa forma, segundo a Proposta para a BNC-Formação,

[...] quando a matriz de competência estiver completa, poderá haver quatro níveis de proficiência: 1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas); e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos). (BRASIL, 2018c, p. 39).

Consequentemente, preconiza uma intervenção político-pedagógica do professor de forma conservadora, sistêmica, em que: na sua formação, o processo de ensino-aprendizagem deve dar lugar ao zelo pela aprendizagem dos alunos como incumbência central do professor; a práxis social como princípio educativo deve dar lugar à epistemologia da prática, com foco e desenvolvido no contexto da prática; a teoria deve espelhar conhecimentos instrumentais para o desenvolvimento de competência para aprender a resolver problemas comuns do ensino para lecionar (BRASIL, 2018c).

Essa proposta de esvaziamento cultural-intelectual da formação do professor, na perspectiva das classes subalternas, parece buscar, a partir do referido documento, legitimidade e consenso, pelo anúncio da aprendizagem como direito e com foco na prática como objetivo. Isso, de forma alinhada à política curricular da BNCC, representa o exercício de formação como treinamento do professor para a execução dos objetivos de aprendizagem a partir de indicadores de competência predefinidos que, na prática, enclausura o processo de formação intelectual do professor nos marcos da mediação cultural da sociabilidade hegemônica. Tal movimento representa uma pedagogia de formação de professores, via universidade, centrada em um modelo de ensino treinante e restritivo à função direta e pragmática entre o que se aprende e o que se ensina. Mesmo quando acena para processos mais analíticos, estes serão induzidos “[...] para um trabalho analítico-conceitual que ajude o futuro professor a dar sentido ao saber acadêmico **no contexto da prática**” (BRASIL, 2018c, p. 34, grifo do autor).

A epistemologia de uma prática hegemônica, nesse sentido, não responde apenas

como objetivo central da formação do professor, mas como moldura de seu próprio horizonte profissional, razão pela qual o documento assume como matriz central da formação do professor no sistema educacional brasileiro assentado sob as denominadas competências profissionais, aqui expressas pelas categorias conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, devendo ser reguladas pela lógica das competências gerais já indicadas na BNCC e agora alinhadas à BNC-Formação.

O Parecer CNE/CP N° 22, de 7 de novembro de 2019, que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019a), assume integralmente essas orientações e desenha um projeto de resolução capaz de acomodar o conjunto desses princípios, o que demonstra seu profundo alinhamento com as estratégias gerenciais da racionalidade hegemônica no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Assim, em 20 de dezembro de 2019, o CNE homologou a Resolução CNE/CP N° 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação (BRASIL, 2019b). Esse documento resultou de um exercício de gestão com participação praticamente nula da escola básica e, até mesmo, de seus representantes, como organizações de pesquisa, associações profissionais e sindicais.

A Resolução espelha profundo alinhamento ao disciplinamento proposto. Embora defina novas diretrizes para a formação de professores e, conseqüentemente, exija adequações aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas das universidades brasileiras, o documento faz uma única e isolada referência à pedagogia com fluxo na universidade a partir do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no inciso V do Art. 6°. O esforço central está assentado no exercício de conferir centralidade para a formação docente como “[...] desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica” (BRASIL, 2019b, p. 2).

A vinculação da formação universitária do professor aos indicadores predefinidos de competência, de forma alinhada às competências gerais da BNCC para a Educação Básica, acaba por traduzir como possível, conforme já indicado no texto, uma pedagogia treinante, em que a formação cultural do futuro professor se expressa como capacidade de reação adequada aos indicadores, aos parâmetros, aos objetivos previamente definidos, com foco em problemas práticos de uma prática social mediada.

A Resolução CNE/CP N° 2/2019 estabelece a formação dos licenciados a partir de uma carga horária formativa de, no mínimo, 3.200 horas, distribuída em 1.600 horas de conhecimentos para o manejo direto das demandas da BNCC; 800 horas de práticas pedagógicas; e 800 horas de base comum, porém nos marcos do que é normativo às “[...] articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educativas” (BRASIL, 2019b, p. 6). A primazia da epistemologia da prática figura tão evidente que, mesmo as 800 horas previstas para a base comum vinculada aos fundamentos, deve estar integralmente destinada, desde o primeiro ano de formação do futuro professor, à “[...] integração das três dimensões das

competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC – Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 6).

A própria Resolução CNE/CP Nº 2/2019 apresenta as estratégias fiscalizatórias e indutoras do referido ideário ao indicar, tanto um amplo processo de produção e de adequação de ferramentas de avaliação da referida política, quanto a definição detalhada da matriz de referência reguladora da oferta e da avaliação da política de formação de professores, tendo por referência as competências gerais da BNCC – Educação Básica, agora traduzida como BNC-Formação. A avaliação é expressa, na Resolução, como processo interno e externo. Internamente, acena para um planejamento de “[...] reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências”, devendo ser complementado pela organização, sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, de “[...] um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens” (BRASIL, 2019b, p. 11). O processo externo, por sua vez, está previsto a partir de dois movimentos em especial, ambos de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de um lado, pela elaboração de “[...] um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores”, de outro lado, pela elaboração de um “[...] novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores” (BRASIL, 2019b, p. 11), sendo redundante informar que esse novo formato significa a adequação do instrumento de avaliação externa às matrizes de competências e de habilidades que estruturam a oferta educacional via BNCC.

A matriz de referência, por sua vez, responde por amplo documento anexo à Resolução, sob o título de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), traduzindo em detalhes e com profunda parametrização a promoção cultural possível para o professor em formação que, para organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) não passa de uma promoção cultural-formativa formatada (ANPED, 2019).

Reeditando a lógica de organização curricular já expressa na BNCC-Educação Básica, a BNC-Formação parte das chamadas competências gerais docentes, para a organização das competências profissionais – conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional –, estruturando definições práticas das competências específicas e das habilidades para cada uma dessas competências profissionais, estrutura que responde com detalhes às exigências de controle do fluxo cultural e das práticas sociais possíveis no processo formativo do novo professor.

Assim, é possível indicar, a partir dos pressupostos teóricos movimentados no presente texto, que os rituais, a linguagem, as estratégias, as ferramentas e todo o arcabouço teórico-metodológico e as intencionalidades político-pedagógicas expressas na proposta da BNC-Formação guarda sintonia e obediência com as demandas mediadas pela racionalidade hegemônica do capital para a educação. Especificamente, para a política de formação de professores, indica objetivar o desenvolvimento de personalidades profissionais adaptáveis,

flexíveis e resilientes. Constata-se uma lógica homogeneizante, produzida a partir da intelectualidade orgânica do capital e focada em uma pedagogia de resultados, que não deixa margem para pensar-se a formação para a docência em uma perspectiva de promoção cultural, da expressão e da organização da práxis social da atividade humana das classes subalternas e de uma pedagogia capaz de promover uma articulação indissociável entre as dimensões técnica, científico-pedagógica e sociopolítica da formação de professores.

## 5 Considerações Finais

A análise crítica de um processo em andamento, cujos resultados ainda são desconhecidos apresenta-se, de fato, como um desafio. Investigar os possíveis impactos das novas diretrizes curriculares para a formação docente no Brasil constitui-se, no presente momento, em exercício de cautela. Para exercê-lo seriamente, há de proceder-se ao estudo histórico das condições materiais da escola pública brasileira, estabelecidas nas últimas décadas.

Nos limites deste texto, optou-se por situar a discussão em torno de determinada concepção de docência, a saber, aquela que advoga pela formação do professor intelectual, sujeito da história e dos movimentos sociais, ciente da realidade em que vive, esclarecido quanto às relações estabelecidas, direta ou implicitamente, entre educação e sociedade, que acabam por incidir em mudanças na estrutura e no funcionamento da escola, e qualificado para a transformação da realidade de modo consciente e coletivo.

Tal concepção, como contraponto à lógica homogeneizante sob a qual se assentam as políticas educacionais atuais, permite identificar projetos de educação em disputa e seus desdobramentos para os cursos de Licenciatura, na medida em que certa concepção pedagógica, de fundamento neoliberal, pragmático e neotecnicista passa a orientar as reformas curriculares no país. Nesse sentido, ter clareza quanto ao que se entende por sociedade, ser humano e educação é decisivo para que se afirme a função social da escola e o papel a ser assumido pelos professores para seu cumprimento.

Com a consolidação da BNCC como documento norteador dos currículos da Educação Básica, a reforma curricular das Licenciaturas entra em cena. Contudo, a própria palavra “reforma” pode ser também submetida a exame. Ora, se a BNC-Formação propõe alterações substanciais nos cursos de Licenciatura, pautadas em outros princípios, valores e concepções, não se trata de reforma, mas, sim, de uma substituição. De um projeto educacional abrangente, de base progressista e viés humanizador, materializado a partir das DCN de 2015 – Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) –, passa-se a um currículo padronizado, reduzido e reducionista, orientado para o desenvolvimento de habilidades e de competências com vistas ao alcance de resultados numericamente mensuráveis e ao controle e definido pelas demandas do mundo do trabalho em tempos de extrema instabilidade e precarização. Esse processo, entretanto, como pontuado neste texto, a despeito de sua intensificação nos últimos anos em virtude, dentre outros fatores, ao aparelhamento

ideológico de instâncias oficiais deliberativas, tais como o MEC e o CNE, só pode ser compreendido como parte de um conjunto de medidas para ajuste da escola à agenda neoliberal.

A universidade, nesse ínterim, é chamada a rever seus pressupostos e a adequar a formação docente ofertada nos cursos de Licenciatura às novas exigências do mercado. Assim, uma pedagogia amparada no tripé ensino (formação técnica), pesquisa (formação pedagógico-científica) e extensão (dimensão sociopolítica) passa a ruir, enquanto emerge um projeto formativo de professor competente, engajado, dinâmico, flexível, competitivo e unicamente responsável pela própria qualificação profissional, bem como pelo suposto sucesso ou fracasso acadêmico de seu alunado.

A intelectualidade orgânica do capital, como se pode verificar, articula-se para o estabelecimento de uma pedagogia das competências e dos resultados, pela qual a organização da práxis social, condição para emancipação das classes marginalizadas, se vê impossibilitada. Diante desse cenário, por mais desafiadoras que sejam as análises de um futuro próximo, há de buscar-se suporte na história e aporte em referenciais que permitam compreender a docência na sua totalidade, ou seja, para além da dimensão meramente técnica. Só assim se pode, na qualidade de profissionais da educação, reagir propositivamente a partir de concepções outras que sinalizem para a construção de novas relações humanas, de trabalho e de aprendizagem, favoráveis ao exercício da democracia nesses tempos obscuros.

## Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Uma formação formatada. Posição da ANPEd sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. **ANPEd**, [s. l.], 9 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 26 out. 2021.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o Enfoque Epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético na Pesquisa Educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 50, p. 1-15, set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5041887>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução N° 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Resolução N° 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n° 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n° 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL. **Parecer N° 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução N° 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). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

CUNHA, Maria Izabel. Sala de Aula: espaço de inovações e formação docente. *In: ENRICONE, Delcia, Marlene Grillo. (org.). Educação superior: vivências e visão de futuro.* Porto Alegre: EDIPUCRS. 2005. p. 71-82.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. *In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. *In: FAZENDA, Ivani. (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional.* São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 5. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henrique. Coedição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de Universidade.** São Paulo: Convívio, 1987.

SAVIANI, Demerval. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 71-89.