

## A NORMATIZAÇÃO DA PERFORMATIVIDADE E DO COSMOPOLITISMO NO CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini <sup>1</sup>  
Elena Maria Billig Mello <sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho objetivou investigar como se apresenta o currículo para formação docente no discurso pedagógico presente na Resolução CNE/CP N° 2/2019 e sua Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-FI), por meio de uma análise documental das referidas DCN, utilizando como ferramentas metodológicas aproximações à ATD e às Teorias Sociológicas de Bernstein e Ball e colaboradores. A formação docente está alicerçada na Pedagogia das Competências, organizada num currículo padronizado de viés tecnicista, alinhando todo o processo formativo ao ideário neoliberal. Imprimindo fortíssima classificação e enquadramento no Discurso Pedagógico Oficial. A DCN normatizada promove a falta de valorização docente e a responsabilização pelo desempenho dos estudantes e da sua, bem como com sua formação contínua. A partir da análise evidenciamos que a atual política para formação docente foi imposta para garantir a efetivação da BNCC, subordinando o processo formativo à construção das mesmas competências elencadas para a formação básica, normatizando a performatividade e o cosmopolitismo no currículo para formação docente. Assim, nos somamos aos movimentos para revogação dessa normativa, tendo em vista o reducionismo formativo demonstrado nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Currículo, Formação Inicial do Professor, Currículo por Competências.

### INTRODUÇÃO

O Brasil vem, desde o ano de 2015, propondo novas políticas curriculares. Por meio de um processo político conturbado foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prescreve um novo currículo para a Educação Básica (EB), organizado a partir de competências e habilidades, assumindo um viés tecnocrático e regulador (DINIZ-PEREIRA, 2021). A partir da homologação desse documento, em sua versão final e completa em 2018, iniciou-se uma política de cascadeamento para assegurar sua implementação, prescrevendo-se novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para normatizar a formação docente. Dessa forma, foi aprovada a Resolução CNE/CP N° 2/2019 e sua Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-FI) (BRASIL, 2019a). Esta política está em processo de implementação pelas universidades, sendo o prazo final para que isso ocorra dezembro deste ano. Contudo, há uma forte movimentação para revogação dessa normativa, tendo em vista o

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação em Ciências no PPGEci da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, [mayraceschini@gmail.com](mailto:mayraceschini@gmail.com);

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Educação, Associada na Universidade Federal do Pampa - Unipampa, [elenamello@unipampa.edu.br](mailto:elenamello@unipampa.edu.br).

reducionismo formativo que apresenta a separação da formação continuada em outra diretriz e a obliteração dos princípios de valorização dos profissionais da educação do texto político, sendo importante compreendê-la.

Neste trabalho, apresentamos um recorte da pesquisa doutoral em andamento, em que investigamos como se apresenta o currículo para formação docente no discurso pedagógico presente na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e sua Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-FI), a partir de seus contextos e discursos, utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (BALL; BOWE, 1992) e a Teoria Sociológica de Bernstein (1996).

Assumimos a perspectiva crítica e estruturalista para realização desta pesquisa. Desse modo, a compreensão de currículo expressa não se afilia às teorias tradicionais, que o compreende como listagem de conteúdos, habilidades, competências, métodos e planejamentos, que visam eficiência dos processos educativos. Mas, sim, com a perspectiva crítica, na qual o currículo é percebido como constructo coletivo, vivo e encharcado da essência histórico-cultural dos sujeitos (SILVA, 2019a). Nesse sentido, compreendemos a BNC-FI como currículo, que adota a perspectiva tradicional, ancorando o processo formativo na construção de competências e habilidades e carregando no texto ferramentas discursivas para garantir sua implementação (e a da BNCC).

Fundamentamos teórico, epistemológica e metodologicamente a pesquisa nas Teorias Sociológicas de Ball e Bernstein, sendo elas elementos de coesão e coerência analítica (MAINARDES, 2017). A ACP compreende as políticas como constructos cíclicos, que devem ser analisadas a partir dos discursos que carregam dentro de três diferentes e complementares contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática sobre a Política (BALL, BOWE, 1992). A Teoria Sociológica proposta por Basil Bernstein (1996) é utilizada para compreender o Discurso Pedagógico presente nas políticas curriculares, por meio do código discursivo que carregam, que exprimi o quê e como é válido ensinar, a partir das relações discursivas que expressam poder e controle sobre os sujeitos.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi realizada em nível exploratório, com uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como análise documental (GIL, 2008). Essa foi realizada utilizando-se aproximações à metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013). Para organização da matriz analítica, foi analisado o texto da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e sua Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-FI) (BRASIL, 2019a), a partir de categorias a priori que orientaram a unitarização dos excertos.

Utilizamos, para auxiliar na análise do texto da política, o Parecer CNE/CP N° 22, de 7 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019b), como forma de compreender as intencionalidades e os referenciais tomados como ponto de partida para construção do texto da Resolução CNE/CP N° 2/2019, sem, contudo, realizar o processo de ATD no documento anterior.

No recorte apresentado nesse trabalho, discutimos a categoria analítica **Formação e Currículo por Competências**, que expressa a concepção de formação e a organização do currículo normatizado pelas DCN (Resolução CNE/CP N° 2/2019), a partir do código que ela carrega ao normatizar e regular o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), sendo centralizadora no processo de transmissão e recontextualização nos currículos para a formação docente (BERNSTEIN, 1996).

Para explicitar cada unidade de significado utilizamos o código “FCPC”, acrescido do número que representa a ordem de incidência no texto e o nome do documento do qual foi retirado. Foram categorizadas trinta unidades de significado dentro dessa categoria analítica, nomeadas FCPC\_1\_BNCFI a FCPC\_30\_BNCFI. Essas unidades são contempladas dentro do metatexto analítico apresentado a seguir. Ressaltamos que adotamos uma formatação especial para inseri-las de forma literal no texto; dessa forma, estão expressas em fonte 11, deslocadas a 1,25cm da margem da folha, com espaçamento 1,15.

Como ferramentas analíticas utilizamos a ACP (BALL, BOWE, 1992), com foco no Contexto do Texto da Política e a Teoria Sociológica de Bernstein (1996), para compreender como se mostra o Discurso Pedagógico da normativa quanto às estruturas que expressam o quê e como é válido ensinar os licenciandos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Resolução CNE/CP N° 2/2019 é composta pelo texto que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, e por seu anexo, no qual é normatizada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a). A partir desse texto político estão sendo propostas reformulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura na perspectiva de alinhá-los à BNCC. Essa política de cascadeamento objetiva a implementação das políticas curriculares com a menor ação recontextualizadora possível por parte dos sujeitos professores (BALL; BOWE, 1992; BERNSTEIN, 1996). Sendo, dessa forma, modificada a perspectiva para a formação docente no Brasil.

A citada centralidade da organização das novas diretrizes a partir da BNCC, está sinalizada no Parecer CNE/CP N° 22/2019, o qual explicita que “os professores devem

desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (BRASIL, 2019b, p. 1). Além disso, é apontado no documento que os princípios organizadores dos currículos dos cursos de licenciatura devem estar em “consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC” (BRASIL, 2019b, p. 14).

Com isso, percebemos que todo o processo formativo está a serviço da implementação da Base para a Educação Básica (EB). Dessa forma, o código expresso no DPO, prescrito nas DCN, atrela a formação docente à formação em nível básico (FCPC\_2\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p.1). Nesse sentido, o discurso preconizado na Resolução CNE/CP 2/2019 aponta que essa mudança é necessária, pois:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, [...], requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (FCPC\_3\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p.1).

Tais competências, nessa perspectiva, irão garantir que os estudantes aprendam, tendo em vista que, desde o Parecer CNE/CP Nº 22/2019, há indicação da baixa qualidade da formação de professores no país como o principal fator dos baixos índices alcançados pelos estudantes brasileiros nas avaliações externas, além da alta taxa de distorção idade/ano e da desvalorização da profissão docente (BRASIL, 2019b). Coimbra (2020, p. 637) expressa que, “apesar de anunciar a desvalorização social do professor/a no Brasil, no momento de defender as competências, individualiza como função do/a formador/a!”. Assim, embora seja expressa a desvalorização dos sujeitos professores, a responsabilização pelo cenário educacional brasileiro é dos mesmos sujeitos, visto que, independente das condições das escolas e comunidades, é “competência” do professor promover as aprendizagens (construção de competências e habilidades) esperadas.

Nesse sentido, a concepção formativa foi remodelada, visando garantir o alinhamento com a BNCC, como disposto no Artigo 2º da Resolução CNE/CP 2/2019:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (FCPC\_5\_BNCFI, Brasil, 2019a, p. 2).

Fica visível que a formação docente está atrelada à finalidade de assegurar o desenvolvimento de competências nos estudantes da Educação Básica. Logo, “é possível inferir que a formação de professores passa a ter a função de formar aplicadores da Base Nacional Comum Curricular, apenas” (CESCHINI *et al.*, 2022). Por conseguinte, a concepção formativa

assume o viés de treinamento, preferencialmente rápido, centralizado, regulador e com alto grau de poder e controle (BERNSTEIN, 1996); no que Gentili (1996, s.p) caracteriza como “pedagogia *fast food*”, por meio da “mcdonaldização do campo educacional”. Para esse tipo de política, como a proposta nas DCN de 2019, entende o autor que “formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de Hambúrguer” (GENTILI, 1996, s.p.). Ou seja, uma formação aligeirada, regulatória e com aplicabilidade imediata e sem distinções em diferentes contextos sociais.

Assim sendo, a “Base” normalizada para a formação docente é aplicacionista, tecnicista e regulatória. Em oposição ao que era preconizado pelos movimentos de lutas históricas dos educadores, que indicavam, desde o final da década de 1980, que as universidades deveriam ter liberdade para propor seus currículos, a partir de uma base comum nacional, entendida como concepção formativa e seu corpo de conhecimentos fundamentais, não como currículo mínimo (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 338). Entendimento esse que havia sido respeitado nas DCN de 2015 e que foi deturpado nas DCN de 2019.

Outra concepção historicamente defendida pelas associações representativas dos professores é a de docência, entendida como constituinte basilar da identidade profissional dos professores, que são profissionais que dominam conteúdos técnico-científicos e pedagógicos, que partilham sentido ético e político com a sociedade (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 338). A concepção de docência expressa nas DCN de 2015 partilhava esses significados apresentando-se de forma “ampla, pluralista e integral” (CESCHINI *et al.* 2022, p.11). Por outro lado, no texto da política prescrita pelas DCN de 2019 nem mesmo é expressa, de forma direta no DPO, uma concepção de docência. Todavia, a partir da concepção de formação, presumimos que a docência é assumida como um mero ato de colocar em prática, ou melhor, implementar a política curricular vigente para EB, reduzindo as dimensões formativas e de atuação profissional docente a um caráter meramente técnico, intimamente ligado às políticas neoliberais performáticas, sendo este tipo de formação um projeto social global (BALL, 2002).

Por conseguinte, seguindo as influências do campo econômico e do campo do controle simbólico (BERNSTEIN, 1996), a concepção de currículo também foi remodelada nessas DCN, assumindo a perspectiva tradicional (SILVA, 2019a). É entendido de forma reducionista e tecnicista, orientando-se pela Pedagogia das Competências e o saber-fazer (PERRENOUD,1999). Dessa forma, a organização curricular para os cursos de licenciatura deve estar em consonância com as aprendizagens (competências) prescritas na BNCC da EB (FCPC\_14\_BNCFI, BRASIL, 2019a, p.4), pautada pelo desenvolvimento de competências.

Para tanto,

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento [...] competências gerais docentes (FCPC\_6\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p.2).

Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), a ideia é que os docentes desenvolvam competências para favorecer o processo de desenvolvimento de competências dos educandos. Este ideário é seguido tão à risca que os redatores apresentaram uma matriz de competências gerais para a formação de professores (FCPC\_29\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p.13) quase idêntica a matriz homologada para a formação básica, com a escolha dos mesmos verbos ou verbos muito similares, alargando a perspectiva regulatória elegida para a configuração dos currículos da EB para a formação docente. Assim, o DPO da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 formata o currículo pela apresentação dessa listagem de competências, que compõem a Base Nacional Comum apresentada em anexo às DCN, sob a forma de uma matriz de competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas (FCPC\_7\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p. 2).

Há uma inversão completa da perspectiva do que se configura como “base” para a construção de currículos para os cursos de formação docente. Assim, o alicerce formativo deixa de se constituir de princípios basilares para uma educação democrática e socialmente significativa, como o preconizado nas DCN de 2015 (CESCHINI *et al.*, 2022), e passa a ser a referida matriz de competências e habilidades.

Diante do exposto, podemos afirmar que o que o CNE chama de “base” da formação de professores no Brasil é, na realidade, uma lista de competências copiadas daquelas presentes no documento da EB, listada com um mero anexo à Resolução aprovada sem qualquer diálogo com especialistas e pesquisadores do campo da educação. Isto é, trata-se de uma agenda de formação que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p.32).

Contudo, não é só na BNC-FI que as competências são exaltadas, mas em todo o DPO. Ao pesquisar no texto da política o descritor “Competência”, utilizando-se do buscador textual do PDF, foram encontradas cinquenta e uma menções ao termo. Baldan e Cunha (2020, p. 53), indicam que as investidas neoliberais no campo educacional “imprimiram às competências a aura de uma modernização necessária à educação via uma agenda educacional global ávida por maior controle sobre os professores e, ao mesmo, voltada à desregulamentação do trabalho”.

Assim, na Resolução CNE/CP Nº 2/2019, “as competências são significadas tanto como um saber fazer quanto como um conhecimento (mensurável) a se dominar” (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 57), para aprender e ensinar dentro do modelo cosmopolita e performático proposto e disseminado pela Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 1999).

Apresenta-se no DPO a epistemologia da prática (DUARTE, 2001), na qual o que é considerado não é se o conhecimento é válido, mas se é útil, numa expressão do pragmatismo. Ramos (2003) acresce que dentro da Pedagogia das Competências os conhecimentos são limitados ao instrumental, encerrando-se em "tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis" (p. 98). Entendimento compartilhado por Perrenoud (1999) quando afirma que a formação de competências exige a transposição entre a lógica do ensino e a lógica do treinamento, no qual as competências são construídas por meio do exercício aplicado a situações complexas. Logo, a perspectiva formativa assumida na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e na BNC-FI é a do treinamento dos professores, de forma pragmática, desvalorizando os saberes disciplinares, o conhecimento teórico-científico e pedagógico e evocando princípios reguladores de alta classificação e enquadramento, para exercer poder e controle sobre a formação docente e os processos de ensino-aprendizagem e avaliação (BERNSTEIN, 1996).

Diante disso, a BNC-FI se ancora na instrumentalização dos professores para serem aplicadores da BNCC, por meio da construção de competências. Ademais, o DPO apresenta fundamentos e princípios norteadores para a formação docente que vão ao encontro da epistemologia da prática, propondo a instrumentalização dos licenciandos com relação a: construção de conhecimentos científicos e suas competências de trabalho; associação entre teoria e prática, com centralidade na segunda dimensão; reconhecimento dos saberes docentes; domínio da leitura e produção textual; avaliação como parte integrante do processo de formação, baseada na matriz de competências; compromisso com metodologias inovadoras alinhadas a BNCC (aplicacionistas); apropriação do conhecimento relativos à gestão educacional; reconhecimento da escola como espaço privilegiado da formação do/a professor/a (FCPC\_12\_BNCFI; FPCP\_15\_BNCFI; FCPC\_16\_BNCFI; FCPC\_17\_BNCFI; FCPC\_18\_BNCFI, FCPC\_19\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p. 3-5).

Obviamente, o problema da maioria desses fundamentos e princípios se encontra no alinhamento com a Pedagogia das Competências e com a falta de articulação com referenciais teóricos críticos. Nesse ínterim, apresentam-se brechas discursivas (BERNSTEIN, 1988), como a assunção importância da parceria entre universidade e escola de Educação Básica para formação docente, com a mentoria de professores experientes (FCPC\_19\_BNCFI; FPCP\_15\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p. 4-5).

Considero importante indicar que a avaliação aparece como princípio norteador e fundamento pedagógico da formação docente (FCPC\_16\_BNCFI; FCPC\_18\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p. 4-5), mas em ambos é expresso seu necessário alinhamento à matriz de competências. Explicitando-se uma importante ferramenta de controle para implementação da política com mínima recontextualização discursiva nos PPCs dos cursos de licenciatura e na prática pedagógica dos professores formadores, limitando o espaço para atuação sobre a política, por meio de um altíssimo enquadramento (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016; BERNSTEIN, 1996). Outro ponto que imprime forte poder e controle e limita o espaço para recontextualizações (BERNSTEIN, 1996) é a organização da carga horária dos cursos de licenciatura em três grupos, totalizando três mil e duzentas horas (no mínimo), divididas dentro dos Grupos I, II e III, considerando o desenvolvimento das competências profissionais que compõem a BNC-FI (FCPC\_20\_BNCFI; FCPC\_21\_BNCFI – BRASIL, 2019a, p. 5-6).

Assim, as oitocentas horas reservadas ao Grupo I devem ser contempladas desde o primeiro ano de formação e destinadas a construção de competências de âmbito pedagógico, em componentes curriculares vinculados aos saberes da pedagogia que possam auxiliar na efetivação das aprendizagens preconizadas na BNCC (FCPC\_22\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p.6). Aparece aqui novamente um alinhamento grande com a perspectiva tecnocrática em relação à compreensão e ao uso do pensamento computacional; ao cosmopolitismo relacionado a questões de cunho socioemocional e da performatividade com a indicação de que o licenciando deve aprender a interpretar e utilizar os indicadores fornecidos nos processos de avaliação estandardizada (FCPC\_23\_BNCFI - BRASIL, 2019a, p. 6-7).

Assim, a construção dos currículos de cada curso de licenciatura necessita de um olhar recontextualizador, para inserir referências e estudos críticos voltados à formação docente; assim como para fomentar a construção de saberes docentes robustos no processo formativo. Sem isso os currículos serão empobrecidos, já que o código prescrito não imprime no DPO concepções importantes de docência e profissionalidade, que levem à construção de identidades docentes reflexivas (PIMENTA, 1999).

Na sequência há o estabelecimento das mil e seiscentas horas do Grupo II, que devem efetivar-se entre o segundo e o quarto ano da graduação, com o objetivo de construir conhecimentos específicos da área de conhecimento relacionadas aos objetos de conhecimento presentes na BNCC, enfatizando-se a linguagem digital com utilização pedagógica na EB, engajamento profissional e formativo (FCPC\_24\_BNCFI; FCPC\_25\_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 7-8). Nesse Grupo entra a construção dos saberes específicos que não podem estar somente atrelados aos Objetos de Conhecimento da BNCC, pois se assim for, a formação específica

ficará extremamente comprometida, tanto para a Educação Superior quanto para a Básica, tendo em vista o reducionismo curricular impresso no DPO da Base para EB, que deve ser encarado como currículo mínimo.

As oitocentas horas destinadas ao Grupo III estão relacionadas à prática pedagógica, desde o primeiro ano do curso. Previstas quatrocentas horas para prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso e associadas aos Grupos I e II e quatrocentas horas de estágio supervisionado (FCPC\_26\_BNCFI - Brasil, 2019a, p. 9). Entendemos que a prática é muito importante no processo formativo docente, contudo precisa de direcionamento, intencionalidade e forte interlocução teórica. Cabe questionar o que será ofertado como prática aos licenciando, para não cair na armadilha da prática pela prática, como praticismo ou fazer por fazer. Nesse sentido, Coimbra (2020, p. 641) afirma que, se referindo ao caráter prático impresso na Resolução CNE/CP Nº 2/2019, “parece que a quantidade prevalece à qualidade. Abunda certa confusão, que parece-nos intencional, e evidencia-se a falta de articulação e sentido”. Apenas há a preocupação com o ensinar a fazer, assumindo o saber fazer como concepção de docência alinhada ao neotecnicismo (COIMBRA, 2020).

A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 organiza o currículo em três dimensões: “Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional”, das quais emergem as competências específicas e as habilidades relacionadas a elas (FCPC\_8\_BNCFI; FCPC\_9\_BNCFI; FCPC\_10\_BNCFI; FCPC\_9\_BNCFI 11 - BRASIL, 2019a, p.2). Dessa forma, a BNC-FI apresenta uma matriz de sessenta e duas habilidades, vinte e uma ligadas às competências específicas da dimensão do Conhecimento Profissional, vinte e duas as da dimensão da Prática Profissional e dezoito as da dimensão do Engajamento Profissional.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) alertam para termos expressos na redação das competências específicas como “efetivas aprendizagens” (BRASIL, 2019a, p. 18-19) e “padrões de qualidade dos cursos” (BRASIL, 2019a, p. 13), que indicam a existência de resultados esperados que poderão e deverão ser mensurados. Outro ponto de alerta é a expressão “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem” (BRASIL, 2019a, p. 18-20), que remetem à inserção de práticas de ensino em outros ambientes que não a escola, como conhecemos, alinhando-se a perspectivas mercadológicas dos conglomerados educativos.

No texto dessas competências e habilidades identificamos um forte viés mercadológico, tecnocrático, performático e de responsabilização docente, pelas aprendizagens e resultados nas avaliações standardizadas dos estudantes e pela sua constante formação. Nesse ínterim, o professor considerado competente será aquele que expressar domínio sobre os objetos de conhecimento e o saber fazer relacionado a ele e as práticas de ensino, ou melhor de efetivação

da construção das competências (aprendizagens essenciais) da BNCC e se responsabilizar pelo seu desempenho e formação. É excluído do espaço formativo a preocupação com a “pesquisa e produção de conhecimentos em torno da educação formal, como um campo altamente complexo, sobre determinado por questões históricas e políticas de nossa formação como país [...]” (BALDAN; CUNHA, 2020, p.63). Essa perspectiva formativa propaga a desvalorização intelectual dos professores e o discurso político-econômico de adaptabilidade e conformidade ao modelo social imposto, no qual os conhecimentos válidos são aqueles aplicáveis e úteis à resolução de demandas cotidianas do mercado, garantidos por meio do controle sobre o quê e como ensinar, dentro da Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, Ball (2012, p. 229) explica que a racionalidade incorporada às políticas curriculares promove os sujeitos professores a empreendedores, responsabilizando-os por seu sucesso e/ou insucesso e transformando-os em “sujeitos neoliberais emaranhados nos poderes de liberdade”, frente a processos performáticos de comparações, medições e constrangimentos.

Esses processos performáticos que acompanham a atuação docente são previstos desde a formação inicial, por meio do alinhamento dos processos avaliativos ao desenvolvimento de competências (FCPC\_27\_BNCFI; FCPC\_28\_BNCFI, BRASIL, 2019a, p.11). Subordinado à formação por competências e padronizado, o currículo por meio de critérios de (re)credenciamento dos cursos de licenciatura exerce forte poder e controle sobre os processos recontextualizadores para a proposição de currículos diversos (BERNSTEIN, 1996). A organização curricular impressa no DPO das DCN - Resolução CNE/CP Nº 2/2019 é bastante diferente das previstas nas duas DCN anteriores, pois mesmo que as DCN de 2002 assumissem as competências como operador curricular, não alinhava toda a formação docente à formação básica. Nessa lógica, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p.30) afirmam que “é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC da Educação Básica”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, apresentamos dados obtidos por meio de análise documental, utilizando como ferramentas metodológicas aproximações à ATD e às Teorias Sociológicas de Bernstein e Ball e colaboradores, objetivando investigar como se apresenta o currículo para formação docente no discurso pedagógico presente na Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e sua Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-FI).

Consideramos, embasadas na análise realizada, que a formação docente normatizada pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, está à serviço da Pedagogia das Competências, organizando um currículo padronizado de viés tecnicista para cursos de licenciatura, alinhando todo o processo formativo ao ideário neoliberal. Nesse sentido, essas DCN promovem a falta de valorização da formação e da profissão, a responsabilização docente pelo desempenho dos estudantes e da sua, bem como, a formação passa a ser de sua responsabilidade exclusiva.

A análise revelou que o código expresso no texto das habilidades propicia a implementação/execução da BNCC na Educação Básica com menor atuação possível dos sujeitos licenciados sobre o texto da política. Denota que a formação docente proposta pela Resolução CNE/CP Nº 2/2019 foi imposta para garantir a efetivação da BNCC, por meio da subordinação do processo formativo docente à construção das mesmas competências elencadas para a Educação Básica, normatizando a performatividade e o cosmopolitismo no currículo para formação docente. Assim, nos somamos aos movimentos para revogação dessa normativa, tendo em vista o reducionismo formativo aqui demonstrado.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: [t.ly/zjqWC](https://t.ly/zjqWC). Acesso em: 19 set. 2023.

BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. da. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], 2020. Disponível em: [t.ly/0f95s](https://t.ly/0f95s). Acesso em: 28 set. 2022.

BALL, Stephen; BOWE, Robert. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 1992.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas – **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BALL, S. J. **Education Inc.:** new policy networks and the neo-liberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural.** Santiago, Chile: CIDE, 1988.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019a. **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, 2019. Disponível em: [t.ly/Iqc8](https://t.ly/Iqc8). Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Parecer CNE/CP Nº 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, 2019b. Disponível em: [t.ly/XWNvL](https://t.ly/XWNvL). Acesso em: 20. out. 2021.

CESCHINI, M. da S. C.; XIMENDES, F. do A.; CHIBIAQUE, F. M.; ROSA, M. C. C. da; MELLO, E. M. B. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, e578111235111, 2022b, p. 1-14. Disponível em: [t.ly/8YBxV](https://t.ly/8YBxV). Acesso em: 17 set. 2023.

COIMBRA, C. L. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: Uma análise do Parecer CNE/CP Nº 22/2019. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 621-645, jul./dez. 2020b. Disponível em: [t.ly/YAvdq](https://t.ly/YAvdq). Acesso em: 06 set. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**, v. 17, n.46, p. 1-19, JUL./SET. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: [t.ly/7-BLm](https://t.ly/7-BLm). Acesso em: 19 set. 2023.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAINARDES, J. **Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas**. (Working paper). 2017a. Disponível em: [t.ly/SerKw](https://t.ly/SerKw). Acesso em: 18 jun. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Rev. Reimpressão. Ijuí: Unijuí, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. PIMENTA, S. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: [t.ly/k4EX8](https://t.ly/k4EX8). Acesso em: 19 set. 2023.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Acesso em: 4 jan. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.