

UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DO *HOMO OECONOMICUS*

Adriana Duarte de Souza Carvalho da Silva¹

Roberta Alice Januzzi Martins²

Cíntia Chung Marques Corrêa³

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo analisar as políticas educacionais de formação de professores constituídas a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff, que avançam em torno do conservadorismo e do neoliberalismo que é a base da política educacional praticada pela elite que assume o Poder Executivo. Para isso, vamos analisar a BNC – Formação, que nasce na BNCC e toma como pressuposto a formação de capital humano no contexto das políticas educacionais. Para isso, organizamos como objetivo geral analisar o cenário político de 2016, que levou ao poder um grupo político ultraconservador e seu impacto na formulação de políticas educacionais de formação de professores. Metodologicamente, essa é uma pesquisa documental, a partir da leitura e estudo das políticas oficiais de formação de professores no Brasil. Ao final, apresentamos que a BNC – Formação reduz o trabalho do professor à construção do aluno como *Homo Oeconomicus*.

Palavras-chave: BNC – Formação; *Homo Oeconomicus*; Neoliberalismo; Políticas Educacionais; Conservadorismo.

Abstract: This study aims to analyze the educational policies for teacher training established after the impeachment of Dilma Rousseff, which advance around conservatism and neoliberalism — the ideological foundations of the educational policy practiced by the elite that assumed the Executive Power. To this end, we analyze the *BNC – Formação* (National Common Core for Teacher Training), which emerges from the *BNCC* (National Common Curricular Base) and takes as its premise the development of human capital within the context of educational policies. The general objective is to analyze the political scenario of 2016, which

¹ Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos, onde desenvolveu pesquisas nas áreas de Gestão Pública, Políticas Públicas, Judicialização da Política e Direitos. E-mail: adriana.dsc@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: roberta.42340053@ucp.br

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Integrante do corpo docente do PPGE da Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: chung.cintia@gmail.com

brought an ultraconservative political group to power, and its impact on the formulation of teacher training policies. Methodologically, this is a documentary research based on the reading and study of official teacher training policies in Brazil. In conclusion, we demonstrate that the *BNC – Formação* reduces the teacher's work to constructing the student as a *Homo Oeconomicus*.

Keywords: BNC – Formação; *Homo Oeconomicus*; Neoliberalism; Educational Policies; Conservatism.

1. Introdução

Desde 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a tomada do poder por um grupo político conservador, assistimos a um processo de fortalecimento do neoliberalismo nas políticas educacionais. Não há como negar que esse processo afeta a formulação de políticas educacionais de formação inicial de professores. Com seu discurso de mercado, o neoliberalismo transforma a formação de professores em uma mercadoria, conforme discute Oliveira (2009).

Sobre isso, Nóvoa (2019) discute os processos de formação de professores como parte de processos históricos específicos. A capacitação deve promover uma visão crítico-reflexiva, que proporcione aos educadores as ferramentas para desenvolver um pensamento independente e que favoreça dinâmicas de autoformação colaborativa. O processo de formação envolve um comprometimento pessoal, além de um trabalho livre e criativo em torno de trajetórias e projetos individuais, com o objetivo de construir uma identidade que também abarca a identidade profissional. A formação de educadores deve ser vista como uma parte essencial da transformação, em estreita conexão com outras áreas e setores de atuação, e não como uma condição inicial para a mudança. O desenvolvimento profissional não acontece antes da transformação, mas sim durante esse processo, resultando do esforço por inovação e na busca dos melhores caminhos para a evolução da escola. É essa abordagem ecológica da mudança interativa entre os profissionais e seus contextos que confere um novo significado às práticas de formação de professores centradas nas instituições de ensino.

No quadro a seguir, mapeamos os avanços do neoliberalismo desde 2016, enfatizando retrocessos enormes nas políticas educacionais.

Quadro 1 - Avanços das políticas neoliberais no campo da educação.

Política ou Discussão	Características Neoliberais e Impactos na Educação
Emenda Constitucional 95/2016	- Congelamento de investimentos públicos por 20 anos, incluindo educação. - Redução do financiamento para escolas públicas e programas educacionais, agravando desigualdades sociais e regionais. - Incentivo à privatização para suprir lacunas do setor público.
2017 - BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental	- Padronização do currículo, alinhando-o a competências voltadas ao mercado de trabalho. - Diminuição do foco em uma educação crítica e cidadã. - Redução da autonomia pedagógica das escolas e professores.
2018 - BNCC Ensino Médio	- Estruturação em áreas de conhecimento com enfoque em habilidades práticas, muitas vezes em detrimento das humanidades. - Prevalência de uma lógica de empregabilidade e produtividade, moldando os jovens às demandas do mercado.
2019 - Reforma do Ensino Médio	- Fragmentação do currículo, permitindo percursos formativos limitados e desiguais. - Foco em habilidades específicas em detrimento de uma formação integral e crítica. - Incentivo à terceirização e à oferta de cursos por instituições privadas.
2019 - BNC Formação Continuada	- Centralização da formação docente em competências técnicas, muitas vezes descontextualizadas das realidades locais. - Redução do protagonismo docente no planejamento pedagógico.
Discussão sobre o "Escola Sem Partido"	- Tentativa de limitar a liberdade de cátedra, controlando os conteúdos e práticas pedagógicas sob o argumento de combater uma suposta "doutrinação ideológica". - Pressão para adotar uma visão única e conservadora, enfraquecendo o pensamento crítico e plural.
Discussão sobre a "Ideologia de Gênero"	- Ataques a conteúdos relacionados à diversidade e à inclusão, especialmente questões de gênero e sexualidade. - Reforço de valores conservadores que ignoram demandas sociais e escolares por uma educação inclusiva. - Estímulo ao preconceito e à discriminação.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Diante de mudanças tão substanciais na ordem pública e nas políticas educacionais, é inexorável que as políticas de formação de professores sejam impactadas pela mudança no cenário político. A escola, como fruto de decisões que são políticas, é amplamente afetada por um modelo de Estado que está subordinado ao mercado. Nesse contexto, o professor precisa ser formado para atender às demandas de reprodução do capital e formar alunos dentro dessa perspectiva. Dessa forma, cada processo mencionado no quadro são elementos que afetam a formulação dos processos de formação continuada. Nóvoa (2019, p. 05) aponta:

Através de uma mistura sutil de valores conservadores e de referências ao talento e ao empreendedorismo, essa iniciativa pretende chamar, e treinar, novas pessoas para ensinarem. Apesar de assumirem funções docentes, em todos documentos se evita a palavra *professores*, carregado de um claro sentido profissional, preferindo-se expressões como *membros do grupo*, *líderes* ou *educadores*.

A análise de Nóvoa (2019) mostra que esse processo ao definir a formação docente com base em valores capitalistas leva à precarização e proletarização do trabalho docente, que passa a se submeter à lógica do mercado.

A partir do complexo cenário que se delineou em 2016, nossa pergunta de pesquisa se organiza da seguinte forma: Como a formação de professores é impactada pelo cenário conservador instalado a partir de 2016, que subordina as políticas educacionais ao neoliberalismo?

Essa pergunta de pesquisa dá ensejo ao seguinte objetivo geral dessa pesquisa: Analisar o cenário político de 2016, que levou ao poder um grupo político ultraconservador e seu impacto na formulação de políticas educacionais de formação de professores.

Essa pesquisa será de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, tendo como base uma pesquisa documental, a partir das políticas públicas nacionais de formação de professores, especialmente a BNC – Formação de Professores.

Esse artigo organiza-se a partir de uma trajetória analítica que se inicia com uma perspectiva histórica da formação de professores. Em seguida, passamos para um estudo sobre o neoliberalismo enquanto política econômica e discutimos seus impactos na educação. No terceiro tópico apresentamos e discutimos a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, avaliando seu projeto de formação continuada. E, finalmente, no tópico quatro, fazemos uma análise da BNC – Formação, com o intuito de apresentar elementos do conservadorismo político em sua proposta.

2. Pensando historicamente a formação de professores

Essa seção vai trazer elementos para a compreensão dos processos de formação de professores no Brasil a partir de um olhar para a trajetória histórica, mostrando como a formação de professores é altamente marcada pelo autoritarismo e pelo protagonismo das elites políticas, em detrimento dos professores, na construção daquilo que define a sua formação e o seu currículo. Nesse sentido, vamos mostrar que há um ciclo de manutenção de formações prescritivas e arbitrárias, sem participação social.

Tanuri (2000) discute que, no Brasil, as primeiras ações relacionadas à fundação de escolas normais surgem durante o domínio de um grupo conservador, refletindo suas estratégias para afirmar sua posição de poder e estabelecer seu projeto político. Essa é uma observação interessante, porque mostra o continuísmo da história brasileira, já que essa abordagem

conservadora continua presente na educação brasileira, conforme mostraremos na seção seguinte. Sobre o conservadorismo que marca a história da formação de professores o Brasil, afirma a autora:

A Constituição Republicana de 24/2/91 não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Adendo Constitucional de 1834. Assegurou à União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (art. 34, no 30) dando-lhe, não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, no 3 e 4) (TANURI, 2000, p. 68).

Segundo a autora, a primeira escola normal no Brasil foi instituída na Província do Rio de Janeiro através da Lei nº 10, de 1835, que estipulava: “Na capital da Província haverá uma escola normal para capacitar aqueles que se destinam ao ensino primário, bem como para os professores já atuantes que não tenham obtido a formação necessária nas escolas de ensino mútuo, conforme a Lei de 15/10/1827.” A instituição seria administrada por um diretor, que também atuaria como professor, e o currículo incluiria: leitura e escrita pelo método lancasteriano; operações aritméticas e proporções; português; fundamentos de geografia; e princípios da moral cristã. O método era baseado na rígida disciplina física e cognitiva.

Tanuri (2000) discute que, de fato, em todas as regiões, as escolas normais enfrentaram um percurso instável e complicado, passando por um ciclo ininterrupto de surgimento e fechamento. Somente a partir de 1870, com a consolidação das ideias liberais relacionadas à democratização e à obrigatoriedade da educação primária, além da liberdade de ensino, é que conseguiram alcançar algum sucesso.

Ainda de acordo com Tanuri (2000) é possível identificar algumas características comuns nas primeiras escolas normais estabelecidas aqui. A estrutura didática dos cursos era bastante elementar, geralmente contando com um ou dois educadores responsáveis por todas as matérias e uma duração de dois anos, que se expandiu um pouco até o fim do Império. O conteúdo curricular era bastante básico, limitando-se ao nível e às matérias dos estudos primários, com uma formação pedagógica inicial que se restringia a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e com um caráter essencialmente normativo.

Essa configuração inicial das escolas normais, descrita por Tanuri (2000), evidencia uma concepção bastante limitada da formação docente, refletindo um projeto educacional que não priorizava a complexidade do trabalho pedagógico nem valorizava o magistério como campo de saber especializado. A presença de poucos educadores responsáveis por todas as

disciplinas, aliada a uma duração reduzida dos cursos e a um currículo restrito ao conteúdo da escola primária, revela uma lógica funcionalista e positivista: formar rapidamente professores para suprir a demanda por ensino elementar, sem um investimento efetivo na construção de uma base teórica sólida ou em práticas reflexivas. Essa estrutura não só desconsiderava a diversidade de saberes implicados no ato de ensinar, como também reforçava uma hierarquização dos saberes, relegando a pedagogia a um lugar acessório e normativo. Tal cenário levanta questionamentos sobre as raízes históricas da desvalorização da formação docente no Brasil e seus efeitos persistentes na compreensão social do papel do professor.

A infraestrutura disponível, tanto em relação ao edifício quanto ao mobiliário e equipamentos, era frequentemente alvo de críticas nos documentos da época. A frequência era extremamente baixa, mesmo com a legislação das diversas províncias assegurando a contratação dos formados nas escolas normais para os cargos do ensino primário, independente de concurso. Nesse contexto, explica a autora:

Em tais circunstâncias, desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia (TANURI, 1000, p. 63).

Dessa forma, nosso posicionamento é o que essa formação prescritiva atravessa a história da formação de professores desde o século XIX e há poucas rupturas desde então. De fato, há avanços no sentido da formação de professores na legislação que se desenvolve no pós-Constituição de 1988, especialmente com a LDB, que garante o direito à formação continuada. Não podemos negar que os professores passam a fazer parte de maneira mais integral da formulação dessas políticas. Por outro lado, é também preciso reconhecer que a mudança no currículo em torno de um projeto conservador de sociedade também torna dá um caráter neoliberal aos processos formativos.

3. Neoliberalismo: primeiras aproximações e impactos na educação

Crochick (2021) discute que o neoliberalismo é a continuidade de um conflito que já se estabelecia no Estado de Bem-Estar Social, ou seja, entre o Estado e o mercado. Contudo, já nos idos de 2020, obviamente esse conflito foi resolvido e o mercado reina soberano, diminuindo os sistemas de proteção social e submetendo políticas públicas à sua lógica.

O autor discute que o neoliberalismo se coloca como única forma de significar as relações sociais e, assim sendo, como verdade absoluta. Por isso mesmo, ele passa a definir as políticas educacionais e o modelo de sujeito que a escola vai formar. Para isso, é preciso inculcar nos docentes a mentalidade neoliberal e esse sujeito que precisa ser preparado para o mercado de trabalho neoliberal. Esse sujeito, segundo Crochick (2021), não será capaz de perceber os conflitos de classe, por meio da naturalização da meritocracia. Um exemplo de meritocracia está nesse trecho da Base:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual (BRASIL, 2018, p.568).

Dentro dessa lógica, a formação de professores deve ser baseada no ensino e aprendizagem de habilidades e competências. Crochick (2021, p.14) aponta: “O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades contribui para manter o progresso dentro da ordem, no trabalho e fora dele. Mas, como a sociedade é contraditória, a educação escolar comporta também a crítica a esse tipo de formação”.

Resende (2023) olha para o caráter neoliberal das políticas educacionais e as percebem a partir da formação do chamado *Homo Oeconomicus*⁴. Na atualidade, os indivíduos, inseridos em contextos populacionais e sob a influência da biopolítica neoliberal, veem a formação do capital humano ligada ao investimento em educação, espaço onde a formação escolar se destaca. Assim, ao empenharem-se na busca por uma formação que contribua para seu capital humano, por meio da educação, os indivíduos adotam um certo espírito empreendedor, que atuam como ferramentas de gestão. Essas ferramentas moldam o comportamento das pessoas em sua busca por qualificação, gerando o sujeito disciplinar, que transforma a visão do *Homo oeconomicus*.

Ainda de acordo Resende (2023) o *homo oeconomicus* pode ser visto como um empreendedor, e mais especificamente, como um autônomo. Essa afirmação é tão válida que, em muitas das análises realizadas pelos neoliberais, busca-se constantemente trocar o *homo oeconomicus* que participa de interações comerciais por um *homo oeconomicus* que é seu próprio

⁴ Segundo Lopes (2020, p. 1122): O termo *homo oeconomicus* define o indivíduo dimensionado por seu potencial como “capital humano”. Visto como autônomo e responsável por si mesmo, o indivíduo se apresenta agora como empreendedor de si mesmo. Encontra-se disponível no mercado na medida em que se “equipa”, por esforço e mérito próprios, de habilidades e ferramentas que o tornarão mais ou menos valioso. Ao mesmo tempo, torna-se dispensável e substituível por qualquer outro indivíduo que demonstre valor equivalente.

empresário, considerando-se ele mesmo como capital, atuando como seu próprio produtor e sendo a origem de sua própria renda.

Um projeto de educação que quer formar capital humano, ao invés de sujeitos emancipados, precisa assujeitar professores a essa mesma lógica, convencendo-os de que a narrativa de que a educação empreendedora é o caminho adequado para colocar o Brasil entre os países do capitalismo central. Sobre essa sujeição do professor a essa lógica do capital humano, Madrugá e Henning (2020, p. 1619):

[...] o capital humano configura-se por meio dos cuidados prestados ao sujeito na infância, do nível cultural dos pais e, entre outros, dos investimentos educativos. Investimentos que tratam da instrução propriamente dita, da profissionalização dos sujeitos, do desenvolvimento de habilidades, como de comunicação, criação, inovação etc., que possam constituir um sujeito econômico ativo. O empreendedor de si é a completa concretização da sujeição, visto que faz do sujeito um capital, extrapolando o individualismo. Com isso, simultaneamente, impõe avaliá-lo e medi-lo nos mesmos moldes do sistema de mercado, ou seja, de ganhos e perdas, da oferta e da demanda, do investimento e da rentabilidade.

Dessa forma, Resende (2023) explica que se pode afirmar que, dentro dessa estrutura de compreensão do *Homo œconomicus*, estabelece-se um regime de verdade que, por meio de certas práticas, forma um dispositivo de saber-poder no contexto educacional, gerando diversos efeitos: de discurso, poder e existência. Embora Foucault (2001) destaque que o que os neoliberais chamam de investimentos em educação – ligado ao que forma o capital humano ao desenvolver a competência para o mercado – vai além da simples escolarização ou do aprendizado profissional, é válido dizer que a educação, ou em termos mais específicos, as práticas escolares, dentro de uma sociedade empresarial, estão profundamente conectadas e sujeitas às estruturas da inteligibilidade neoliberal.

Ludke e Boing (2004) discutem as mudanças que impactam tanto os indivíduos quanto os grupos em relação ao trabalho profissional contemporâneo, apresentando um novo par de conceitos: qualificação e profissionalidade. Assim como nas distinções entre qualificação e competência, os autores introduzem o termo "profissionalidade", que se relaciona ao que costumamos denominar simplesmente como competência, conceito que as políticas educacionais brasileiras estão se apropriando.

Os autores argumentam que a "qualificação" remete a um modelo empresarial centrado em grandes indústrias, com uma organização do trabalho em linha com taylorismo, uma administração centralizada, negociações restritas a salários, gestão da força de trabalho com base em tempo de serviço e um forte ativismo sindical. Em contraste, a "profissionalidade" surge em um ambiente marcado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de

produção, um avanço na prestação de serviços, flexibilidade organizacional, descentralização das responsabilidades, desvinculação do conhecimento em relação aos ofícios tradicionais, interdependência de funções dentro de uma mesma organização, promoção de interações, personalização, redução da força de trabalho e aumento das suas qualificações, além de uma maior iniciativa individual e polivalência, com um recuo na força sindical e pressões salariais decorrentes do temor de desemprego.

Esse contexto marca uma formação de professores com eixos articulados com o mercado, sem comprometimento com a luta de classes e com a emancipação, formando para a competição do mercado. Ludke e Boing (2004) discutem que aparece aí então o “modelo de competências”, rapidamente adaptado a uma expressão bastante conhecida – saber, saber fazer e saber ser –, que detalha as características requeridas de todos os trabalhadores, como proatividade, responsabilidade e colaboração em equipe.

A crise econômica da década de 1980 culminou no aumento do desemprego na década de 1990, e a ideia de identidade empresarial, que favorecia carreiras internas e longos e complexos processos de formação e gestão participativa, começou a se dissipar. Em seu lugar, surge a nova concepção de empregabilidade, na qual cada trabalhador passa a arcar com a responsabilidade de adquirir e manter suas habilidades. Assim, não é mais a escola ou a empresa as responsáveis pela formação das competências necessárias para o cidadão atuar no mercado de trabalho, mas sim o próprio indivíduo. Portanto, a empregabilidade se traduz na capacidade de permanecer apto e competitivo no ambiente profissional.

A emergência da noção de empregabilidade marca uma mudança significativa na relação entre o sujeito, a educação e o trabalho, deslocando a responsabilidade da formação profissional das instituições para o indivíduo. Essa lógica, ao enfatizar a autogestão das competências, naturaliza a ideia de que o sucesso ou fracasso no mercado de trabalho depende exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando as desigualdades estruturais que limitam o acesso a oportunidades formativas de qualidade. A escola, nesse contexto, é deslocada de seu papel social de promotora de equidade e passa a ser vista como espaço instrumental para o desenvolvimento de habilidades úteis ao mercado. Tal perspectiva, além de despolitizar a educação, reforça uma visão meritocrática que encobre os efeitos da precarização do trabalho e da flexibilização dos direitos trabalhistas, culpabilizando o trabalhador por sua eventual exclusão do sistema produtivo.

4. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Oliveira (2020) argumenta que a formação de professores é um processo de desenvolvimento do sujeito em suas práticas educacionais. Essa abordagem valoriza os conhecimentos adquiridos através da experiência, a prática pedagógica em si e os processos educativos. É a partir desse viés que faremos a análise da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

A Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica foi publicada por meio do decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Ela tem uma perspectiva nacionalista, que é bastante atípico nas políticas educacionais, conforme pode ser visto no artigo a seguir:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais (BRASIL, 2016).

O texto traz uma curiosa dicotomia entre o nacionalismo conservador e a linguagem freiriana da emancipação. Ainda, o decreto tem uma dimensão que está muito longe da realidade da rede de ensino pública do país, que será discutida a partir dos artigos a seguir:

Art. 8º. III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica
Art. 12. X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados (BRASIL, 2016).

Oliveira (2010) nos ajuda a compreender o caráter técnico e burocrático dessa norma. Nela, a compreensão do conceito de profissionalização é fruto de uma maneira particular de organizar o Estado, caracterizada pela estrutura racional e burocrática dos serviços públicos, que estabelece a criação de um corpo de funcionários. Estudos sobre a burocracia oferecem importantes percepções sobre como uma organização racional é constituída e mantida, onde a impessoalidade e a autoridade associada ao cargo emergem no Estado moderno, proporcionando eficiência e legitimidade, o que explica sua longa permanência. Os sistemas educacionais contemporâneos surgem dessa configuração do aparato estatal e se organizam como uma parte dele. Dessa forma, a primeira significativa luta pela profissionalização dos professores enfrenta o estatuto funcional, que, ao transformar os educadores em servidores públicos e, portanto, em funcionários do Estado, compromete sua autonomia e controle sobre a prática docente.

Contudo, a lei tem o mérito de criar o chamado Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (Parfor) que, embora tenha um sentido de profissionalização neoliberal, traz alguns avanços significativos:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2016).

Pinto, Marques e Silva (2020), em análise sobre o Parfor, discutem que escolhas feitas pelo governo em relação à educação refletem a importância que se dá a esse campo das atividades estatais. A forma como essas escolhas são criadas e executadas em contextos específicos, bem como a sua implementação e o nível de conexão com estratégias mais abrangentes, fornecem pistas sobre sua relevância e revelam o tipo de efeito que poderão exercer, considerando o conhecimento adquirido sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais. Nossa análise mostra que essas escolhas têm sido no sentido de mercantilizar a educação que é praticada no Brasil, como é o exemplo do Parfor, que é uma parceria entre as prefeituras e IES privadas, trazendo para o centro das políticas educacionais instituições de mercado.

Desse modo, segundo Pinto, Marques e Silva (2020), questões relacionadas a “educação pública” e “formação de educadores” passaram a obter maior relevância nas pautas governamentais, especialmente devido às iniciativas que estão sendo implementadas para elevar a qualidade do ensino por meio da atualização das abordagens pedagógicas, promoção da profissionalização e valorização da profissão docente, em uma perspectiva de treinar esse docente para tornar os alunos “empregáveis”

Um exemplo, como mostram os autores, é o Parfor, que foi instituído no contexto do Plano de Ações Articuladas - PAR, que por sua vez foi desenvolvido a partir do Plano de Metas e do Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano tem como objetivo avaliar e implementar políticas públicas que visem a melhoria da qualidade da educação, especialmente no que se refere à educação básica pública. No âmbito do PAR, é necessário realizar um diagnóstico da situação educacional nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, organizado em quatro grandes áreas: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e Profissionais de Apoio e

Serviços Escolares; 3. Métodos Pedagógicos e Avaliação; e 4. Estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

5. Uma análise da BNC – Formação

Uma das principais marcas do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras é a Pedagogia das Competências. Zajac e Cassio (2023) discutem que a adoção da pedagogia das competências no Brasil ocorreu através de uma série de reformas educacionais que visavam implementar um novo modelo de regulação das escolas e do sistema educacional, facilitando a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado antes mesmo de sua entrada na força de trabalho.

Segundo os autores, essa abordagem é uma variação da pedagogia do aprender a aprender, cujo propósito é capacitar os indivíduos com comportamentos flexíveis que lhes possibilitem se ajustar a uma sociedade onde as necessidades básicas de subsistência não estão asseguradas. A educação, que antes era vista como um projeto de grupo, passou a ser interpretada de maneira individual.

Essa perspectiva é reproduzida na BNC – Formação, em seu artigo 4º:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (BRASIL, 2019)

Zajac e Cassio (2023) discutem que essa perspectiva neoliberal traz uma mudança de foco nos métodos de ensino para os processos de aprendizagem nas políticas educacionais, que ocorreu com a adoção da pedagogia das competências no Brasil, também foi analisada por juristas que tentaram definir o conteúdo do direito à educação, tanto no Brasil quanto no exterior. Esse modelo é provocado pelo evento mais significativo nessa transição, que foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), resultado da conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada por uma aliança que incluía a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Essas organizações, apologistas do neoliberalismo, defendem um modelo de formação de professores que se foquem em direitos de aprendizagem, em detrimento do ensinar emancipatório. O foco é essa aprendizagem individualista e competitiva, que desconstrói as

possibilidades de luta de classes e de emancipação, porque coloca um sujeito contra o outro na busca de empregabilidade.

Outro elemento claro da base neoliberal na BNC – Formação está presente no artigo 5º do decreto que dá origem a ela, nos seguintes termos:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como
II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas (BRASIL, 2019).

A lei se pauta na dicotomia cartesiana entre teoria e prática, que traz uma perspectiva epistemológica que nega o exercício do pensamento como possibilidade prática de mudança da sociedade. A prática aqui é aquela do professor que se apropria da teoria da preparar o aluno para ser empregável, em detrimento de uma educação que utiliza as bases filosóficas para questionar, resistir e subverter.

A BNC – Formação reproduz também a lógica neoliberal de direitos de aprendizagem, nos seguintes termos:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:
III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;
IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência (BRASIL, 2019).

Loureiro, Kraemer e Lopes (2021) discutem que os “os direitos de aprendizagem” representam uma nova forma de cobrar do indivíduo o aprimoramento necessário para alcançar seus objetivos. Não se trata apenas do direito de aprender como um evento único que ocorre de maneira diversa para cada pessoa. O foco é aproveitar as oportunidades de aprendizado ao longo da vida para aprimorar as habilidades que ajudarão o indivíduo a viver e trabalhar “com dignidade”, a ter uma vida produtiva, a “resolver problemas” e a se tornar um “protagonista autônomo em busca de melhores condições de vida”.

Portanto, de acordo com Loureiro, Kraemer e Lopes (2021), enquanto a educação tradicional era vertical e definia as diferentes posições do sujeito, a pedagogia da competência, ao contrário do que é comumente afirmado, não é horizontal. Ela requer uma norma que

assegure uma métrica comum; o que pode ser medido e avaliado são as tarefas que podem ser observadas, a maneira como o sujeito se comporta em situações concretas, as relações que ele consegue estabelecer – em resumo, as aprendizagens precisam ser passíveis de verificação. Nesse contexto, as habilidades socialmente adquiridas – aquelas derivadas dos investimentos que as famílias realizam em seus filhos – representam um dos fatores que contribuem para a exclusão no aprendizado por competências. Assim, enquanto a educação moderna tendia à homogeneização, a educação contemporânea parece ser muito mais inclusiva e exclusivista, pois pode resultar em um número ainda maior de indivíduos em situações de vulnerabilidade.

Algo que precisa ser problematizado sobre os direitos de aprendizagem é justamente que eles têm a pretensão de serem universais, aplicados a todos, negando as diferenças e a diversidade da cultura brasileira. Conforme podemos verificar, os direitos de aprendizagem são prescritos, inibindo as possibilidades de novos temas, de capitais culturais outros que não o que está no currículo. Loureiro, Kraemer e Lopes (2021, p. 103):

A forma-empresa, como forma de vida característica da contemporaneidade neoliberal, necessita de sujeitos que desenvolvam habilidades e competências que os tornem empreendedores de si mesmos e que, ao se assumirem como tal, sejam capazes de driblar os aspectos desfavoráveis da vida, como desemprego, educação e saúde.

Uma vez que a educação neoliberal se transforma em um espaço de formação de capital humano, então os professores precisam ser preparados para treinarem os alunos para serem esses empreendedores de si mesmos, para serem altamente competitivos e empregáveis. Essa exigência de que os professores formem sujeitos empreendedores de si mesmos, moldados para a competitividade e a empregabilidade, evidencia a captura da educação pelos valores neoliberais, que reduzem o sentido da formação humana a parâmetros econômicos e utilitaristas. Nessa lógica, o papel do professor deixa de ser o de mediador crítico do conhecimento e agente de transformação social para se tornar um técnico, responsável por operacionalizar competências voltadas ao mercado. Tal perspectiva compromete a dimensão emancipatória da educação, desvaloriza saberes não economicamente rentáveis e impõe aos educadores a tarefa de legitimar um modelo que desconsidera as condições concretas de vida dos estudantes. Além disso, essa responsabilização sobre o desenvolvimento de um perfil empreendedor reforça a individualização dos problemas sociais e retira do Estado a obrigação de garantir direitos básicos, como educação de qualidade, acesso à cultura e justiça social. Trata-se, portanto, de uma reconfiguração ideológica que precisa ser denunciada e debatida,

pois coloca em risco a função social da escola pública e o compromisso ético-político da docência. Um olhar para a BNC – Formação, na sua dimensão 3, ou seja, Dimensão do Engajamento Profissional, vemos claramente esse projeto de educação para o capital humano:

3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes (BRASIL, 2019)

É notável como a perspectiva do capital humano está presente na dimensão do autodesenvolvimento, porque demanda do professor justamente o que Resende (2023) argumenta, ou seja, o indivíduo que é empresário de si mesmo e que foca o seu desenvolvimento pessoal nessas características interpessoais e intrapessoais que o mercado exige.

Tardif (2014) argumenta que o conhecimento de um professor é uma manifestação social que se concretiza por meio de formação, programas, práticas coletivas, disciplinas acadêmicas e uma pedagogia formalizada, entre outros aspectos. Um aspecto fundamental é que o conhecimento dos educadores deve ser entendido em estreita conexão com suas atividades na escola e em sala de aula. Em outras palavras, embora os professores empreguem diferentes tipos de conhecimento, essa aplicação é determinada por seu trabalho e pelas circunstâncias, limitações e recursos associados a ele. Contudo, na BNC – Formação, o conhecimento demandado do professor é uma prescrição estatal. Podemos verificar isso na dimensão de conhecimento profissional, que determina:

1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares.

Portanto, para Tardif (2014) o conhecimento serve para apoiar o trabalho. Isso implica que as relações dos educadores com o conhecimento não são puramente cognitivas; elas são mediadas pelo trabalho, que lhes oferece orientações para lidar e resolver os desafios do dia a dia. Essa perspectiva possui duas funções conceituais: primeiro, busca conectar de maneira orgânica o conhecimento ao trabalhador e à sua função, englobando sua identidade e ações

passadas, para evitar desvios que desconsiderem a integração desse conhecimento em um processo de trabalho, enfatizando a socialização no contexto da profissão docente e a compreensão contextualizada da atividade de ensino. Em segundo lugar, sugere que o conhecimento do professor carrega as marcas de sua prática, não sendo apenas um recurso, mas sendo produzido e moldado pelo próprio trabalho. Assim, trata-se de uma atividade multidimensional que integra aspectos da identidade pessoal e profissional do professor, sua condição socioprofissional e seu cotidiano na escola e na sala de aula.

Dessa forma, as políticas que analisamos aqui trazem uma perspectiva que vai na contramão dessa multidimensionalidade e busca de identidade. Pelo contrário, as políticas que analisamos estão olhando para a formação de um professor tecnicamente competente, não um professor engajado. Esse reducionismo das políticas de formação de professores promovem a precarização e proletarianização da profissão, porque esse professor perde o controle dos seus meios de produção, especialmente de quais saberes têm legitimidade para ensinar.

Tardif e Lessard (2014) discute que o trabalho docente está se transformando em um trabalho flexível, ou seja, aquele no qual o trabalhador vê sua profissão precarizada. Isso reflete nos processos de formação. Ensinar, para o autor, não pode ser fruto de processos prescritos pelo Estado, contudo, a BNC – Formação traz justamente essa perspectiva de um trabalho regulado, no qual as habilidades e competências que o professor deve ensinar estão ali reduzidas e normatizadas.

6. Considerações Finais

Esse trabalho se propôs a responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a formação de professores é impactada pelo cenário conservador instalado a partir de 2016, que subordina as políticas educacionais ao neoliberalismo? Os documentos estudados mostraram que ocorreu sim uma guinada conservadora na formação de professores, que passam a ser organizadas em torno do projeto neoliberal de sociedade, pautada pelo ensino baseado na pedagogia das competências.

As políticas de formação de professores se constroem dentro de um marco histórico e institucional específico e são fruto também das políticas econômicas neoliberais. Elas são construídas a partir do conceito de *Homo Oeconomicus*, que embasa as políticas curriculares brasileiras. O professor precisa ser formado para treinar seus alunos para se tornar esse homem empreendedor, individualista e responsável pelo seu destino. Esse homem precisa ser

facilmente empregável, saber manejar as competências socioemocionais exigidas pelo mercado, além de ser resiliente à exploração típica do capitalismo. Embora a educação para o trabalho esteja em consonância com o artigo § 2º, do artigo 1º da LDB, ela não deve ser um projeto neoliberal.

Esse trabalho teve como objetivo geral analisar o cenário político de 2016, que levou ao poder um grupo político ultraconservador e seu impacto na formulação de políticas educacionais de formação de professores. Mostramos que esse cenário foi marcado pelo fortalecimento do conservadorismo e do neoliberalismo em educação, fundando políticas alienantes para o sistema de ensino brasileiro.

Ao longo do texto, avaliamos que essas políticas engessaram o trabalho docente, que fica restrito ao que está prescrito na BNCC e que se torna reduzido à perspectiva de trabalhar as competências e habilidades como direitos de aprendizagem inegociáveis, usurpando qualquer possibilidade de emancipação de docentes e discentes.

Ao longo do texto, compreendemos o desenho institucional da Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), avaliando sua base neoliberal. A análise do documento mostrou que a formação de professores tem uma forte base de racionalidade técnica e burocrática, que tem como função transformar o professor em capital humano, para estar preparando a formação do *Homo Oeconomicus*. A BNC – Formação está atrelada à BNCC, no foco nas habilidades e competências e contém um conjunto de diretrizes legais que o professor precisa seguir dentro da sua área de conhecimento. Ela tira do professor sua autonomia e o controle sobre sua prática pedagógica, levando à proletarianização do trabalho docente. O controle da prática passa para a mão do Estado e o professor é mero agente do capitalismo para formar mão de obra, dentro da lógica das políticas neoliberais de educação.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 07 abr.2025

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 07 abr.2025

BRASIL. Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19 dez.2024.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. *Educar em Revista*, v. 37, p. e80472, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Jbh9vxXVdWdSrG9cSLy6fcg/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 03 dez.2024.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

LOPES, C. R. “Oi, Meu Nome É Bettina”: A Voz e a Vez Do Homo Oeconomicus no novo Governo Brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 2, p. 1117–1133, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/wHdxLBtJm7Ytz3PqKL58ZFL/?format=html>. Acesso em: 07 abr.2024.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. *Cadernos CEDES*, v. 41, n. 114, p. 99–109, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j/>. Acesso em: 10 abr.2025.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr.2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 10 abr.2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr.2024.

OLIVEIRA, R. P. DE. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739–760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/>. Acesso em: 10 abr.2025.

PINTO, R. Â. B.; MARQUES, W.; SILVA, L. V. DA. O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. *Avaliação*:

Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 25, n. 3, p. 769–790, set. 2020.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fRnKgJVfXjdpMtWpKS7Qkdt/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. e LESSARD, Claude. Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F. A Aprendizagem da Pedagogia das Competências na BNCC. Educação & Sociedade, v. 44, p. e270962, 2023. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/>. Acesso em: 07 abr.2025.