

## O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e as políticas de currículo e formação de professores para a Educação Básica no Brasil

*The National Education Plan (PNE, 2014-2024) and curriculum and teacher training policies for Basic Education in Brazil*

*El Plan Nacional de Educación (PNE, 2014-2024) y las políticas curriculares y de formación docente para la Educación Básica en Brasil*

Janete Magalhães Carvalho<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Resumo:** O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) abarcava o período 2001-2014. Passada a década prevista, foi sancionado um novo PNE com validade para o decênio 2014-2024, prorrogado para 2025. Desde a década de 1990, o currículo e a formação de professores têm sido afirmados nas normativas legais com desenho marcado por listagens de objetivos de aprendizagem (habilidades e competências), bastante delimitados dentro de cada área de conhecimento sem eixos claros de busca por integração. Com a promulgação, em 2017, da BNCC e da Base Nacional Curricular – BCN Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019) e BNC Formação Continuada (2020) – tem-se, no Brasil, uma concepção de currículo e formação de professores verticalmente orientada e em consonância com diretrizes das políticas internacionais, para produzir determinados tipos de subjetividades docentes que sejam úteis para a manutenção da lógica neoliberal que põe o problema da sociedade na melhoria do “capital humano” (Foucault, 2008).

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação; Currículo; Formação de professores; Educação básica.

**Abstract:** The first National Education Plan (PNE) covered the period 2001-2014. After the expected decade, a new PNE was sanctioned valid for the 2014-2024 decade, extended to 2025. Since the 90s, the curriculum and teacher training have been affirmed in legal norms with a design marked by lists of learning objectives (skills and competencies), quite delimited within each area of knowledge without clear axes of search for integration. With the enactment in 2017 of the BNCC and the National Curriculum Base – BCN Initial Training of Basic Education Teachers (2019) and BNC Continuing Education (2020) – in Brazil, there is a vertically oriented conception of curriculum and teacher training in line with international policy guidelines, to produce certain types of teaching subjectivities that are useful for the maintenance of the neoliberal logic that poses the problem of society in the improvement of “capital human” (Foucault, 2008).

**Keywords:** National Education Plan; Curriculum; Teacher training; Basic Education.

**Resumen:** El primer Plan Nacional de Educación (PNE) abarcó el período 2001-2014. Luego de la década prevista, se sancionó un nuevo PNE válido para la década 2014-2024, prorrogado hasta 2025. Desde los años 90, el currículo y la formación docente se han afirmado en normas jurídicas con un diseño marcado por listas de objetivos de aprendizaje (habilidades y competencias), bastante delimitados dentro de cada área del conocimiento sin ejes claros de búsqueda de integración. Con la promulgación en 2017

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do PPGE-UFES. Vitória, ES, Brasil. E-mail: [janete.carvalho0112@gmail.com](mailto:janete.carvalho0112@gmail.com); Lattes: <http://cnpq.br/4780081698750924>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>.

del BNCC y de la Base Curricular Nacional – BCN Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (2019) y BNC Educación Continua (2020) – en Brasil, existe una concepción verticalizada del currículo y de la formación docente en línea con las directrices de la política internacional, para producir ciertos tipos de subjetividades docentes que sean útiles para el mantenimiento de la lógica neoliberal que plantea el problema de la sociedad en la mejora del “capital humano” (Foucault, 2008).

**Palabras clave:** Plan Nacional de Educación; Currículo; Formación del profesorado; Educación Básica.

---

**Recebido em:** 02 de fevereiro de 2025

**Aceito em:** 17 de junho de 2025

---

## Introdução

No fim da década de 1990, tomava forma no Brasil o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), elaborado nessa década, mas somente posto em prática desde 2001, com a sanção da Lei n.º 10172, de 9 de janeiro de 2001. Com validade de dez anos, apresentava como princípios a elevação da escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades referentes ao acesso e à permanência e, por fim, a democratização da gestão do ensino público.

As proposições definidas para o PNE representavam um desafio para a educação brasileira, pois tinham como objetivo central impactar positivamente os índices de acesso e permanência dos alunos, especialmente aqueles da educação básica.

[...] alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país (INEP, 2004, p. 43).

Passada a década prevista para a atuação desse primeiro PNE, entre avanços e reveses, em 2014, após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, foi sancionado por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, o novo PNE<sup>2</sup> com validade para o decênio 2014-2024.

O documento foi organizado com base em 20 metas e 254 estratégias que representavam antigos anseios, como a intenção de O melhorar a qualidade da educação, a universalização do atendimento escolar, a promoção da gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação.

---

<sup>2</sup> O novo projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) prevê 18 objetivos a serem cumpridos até 2034 nas áreas de educação infantil, alfabetização, ensinos fundamental e médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior, estrutura e funcionamento da educação básica. O Projeto de Lei n.º 2614/24, do Poder Executivo, está em análise na Câmara dos Deputados e vai substituir o [plano estabelecido para período 2014-2024](#), que deve ser prorrogado até o próximo ano. Essa prorrogação já foi aprovada pelo Senado e também está em análise na Câmara (PL n.º 5.665/23). Fonte: Agência Câmara de Notícias.

## O currículo e a formação de professores no PNE

Cabe destacar que as questões curriculares e da formação de professores não se encontram como prioridade neste documento, pois são secundarizadas em detrimento do acesso e permanência dos alunos nas diferentes etapas da educação básica.

Sobre a educação básica, o PNE (2014-2024) propõe ações que estão distribuídas nas 11 primeiras metas e as respectivas estratégias.

A Meta 1 propõe:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

Essa primeira meta, em termos, não cumprida, refere-se à educação infantil e apresenta as suas estratégias voltadas para a universalização do atendimento às crianças de 4 a 5 anos, garantindo o seu acesso e permanência. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, o atendimento em creches atingia 32% das crianças e, na pré-escola, o índice era de 95,2%.

Percebemos que as estratégias da primeira meta não abordam nenhum aspecto que se refira ao currículo e à formação de professores. Há, entretanto, um foco no acesso à educação infantil.

A segunda meta trata da universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos e está articulada com a Meta 5, que trata da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o fim do 3.º ano do ensino fundamental. A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória desde os 6 anos de idade. Pretendia o Ministério da Educação assegurar que as crianças ampliassem o seu tempo de convívio escolar, oportunizando também a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Embora não seja o foco central nas discussões que surgem dessa meta, a questão do currículo é abordada de forma superficial, pois as estratégias 2.1 e 2.2 citam a necessidade de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental que configurem uma Base Nacional Comum Curricular. A estratégia 2.7 também remete ao currículo, quando apresenta a necessidade da flexibilização do trabalho pedagógico, nos seguintes termos:

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região (PNE 2014-2024).

Do mesmo modo, as estratégias 2.8 e 2.12 abordam, de maneira não explícita, aspectos curriculares, especialmente quando apresentam o objetivo de promover a oferta de atividades culturais livres nas escolas e atividades extracurriculares.

Questionamos, entretanto, essa proposta, visto que a qualidade da educação não se resume à ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, e sim na oferta diversificada de oportunidades para o seu desenvolvimento.

A Meta 3 dispõe esta intencionalidade:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

São muitos os desafios para esse nível de ensino no Brasil, visto que, se analisarmos o percentual de matrículas apresentado pelo Censo da Educação realizado em 2016, consta que apenas 17,3% do total de matrículas (41 milhões) das redes públicas estaduais e municipais se referem ao ensino médio.

Embora o foco esteja direcionado para o acesso e permanência, remetendo para universalização do ensino médio, as estratégias dessa meta trazem presentes algumas questões curriculares, mesmo que questionáveis, na tentativa de renovar o ensino médio ofertado na rede pública de ensino. Podemos perceber isso na estratégia 3.1:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (PNE, 2014).

As estratégias 3.2 e 3.3 também chamam a atenção para o aspecto curricular quando fomentam a proposta de organização curricular voltada à formação integral dos alunos do ensino médio, com vistas a garantir formação básica comum.

A Meta 4 remete-nos à educação inclusiva e tem o objetivo principal de universalizar o atendimento na educação básica regular, garantindo a oferta de opções

diversas para atender às especificidades dos educandos. O PNE, a partir dessa meta, apresenta 19 estratégias que evidenciam a necessidade de melhoria no processo de gestão, desde o aspecto de infraestrutura e acessibilidade até a articulação de outros órgãos, com a principal finalidade de realizar um trabalho de forma mais integrada, não sendo possível percebermos nenhuma estratégia que se preocupe com o aspecto curricular para o trabalho desenvolvido na educação básica regular.

A Meta 5 propõe: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Entretanto, o Censo Demográfico de 2010 revelou que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. Diante desses dados e dos inúmeros problemas que interferem na qualidade da educação básica, ampliou-se o ensino fundamental obrigatório para nove anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE n.º 7/2010) estabeleceram que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão e ampliação do universo cultural nas diversas áreas do conhecimento.

As estratégias elaboradas para o alcance dessa meta apresentam aspectos de estruturação dos processos pedagógicos para a alfabetização, inclusive a criação de instrumentos de avaliação para aferir o nível de alfabetização das crianças, com inovação dos processos pedagógicos. Entretanto, são as estratégias, voltadas, em sua maioria, à avaliação, que abordam questões que podem envolver o currículo, mesmo que superficialmente.

Com relação à Meta 6 é proposto: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.

Com foco na permanência das crianças no sistema escolar, essa meta objetiva oferecer a educação em tempo integral, no mínimo, em 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Nas suas estratégias, fica evidente a preocupação com a infraestrutura para atender os educandos em tempo integral.

A estratégia 6.3 apresenta a necessidade de institucionalização de programas para a ampliação e reestruturação das escolas públicas, instalação de quadras poliesportivas, laboratórios de informática, entre outros. Assim sendo, percebemos que há uma preocupação em adequar estruturas e aumentar os índices que apontavam, desde o Censo de 2016, que apenas 15,6% dos alunos estavam matriculados em tempo integral, mas não se trata de pensar somente na reestruturação dos espaços físicos para acolher as crianças e adolescentes em tempo integral, mas, antes disso, faz-se necessário em termos de currículo e formação de professores do tempo pedagógico dedicado ao trabalho.

Na Meta 7, é dito da necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a fim de atingir as seguintes médias para o IDEB: nos anos iniciais do ensino fundamental: em 2015 – 5,2; 2017 – 5,5; 2019 – 5,7; 2021 – 6,0; nos anos finais do ensino fundamental: em 2015 – 4,7; 2017 – 5,0; 2019 – 5,2; 2021 – 5,5; no ensino médio: em 2015 – 4,3; 2017 – 4,7; 2019 – 5,0; 2021 – 5,2.

As 36 estratégias apresentadas nessa meta referem-se a instrumentos para avaliar os indicadores e mensurar os resultados, bem como à organização para a gestão desses dados e tratativas necessárias.

As estratégias 7.1, 7.12, 7.15 e 7.27, apesar de forma superficial, apresentam-nos aspectos que dizem respeito às questões curriculares, com destaque para a estratégia 7.1, que afirma como objetivo estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica – o que pode ser observado com a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já a Meta 8 busca:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Essa meta, também visando à permanência dos sujeitos no processo escolar, tem por objetivo elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, para alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do PNE. Todas as estratégias elaboradas para o alcance dessa meta objetivam a permanência do indivíduo no processo escolar. Para isso, elas apresentam a necessidade de buscar parcerias para um trabalho articulado e implementar programas de educação de jovens e adultos e acesso a exames de certificação dos ensinos fundamental e médio.

A Meta 9 assim propõe: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até elevar 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Ao considerar o contexto do analfabetismo no Brasil, o PNE definiu 12 estratégias com foco principal no acesso e permanência, deixando somente para a estratégia 9.9 abordar transversalmente o aspecto curricular, quando afirma o interesse em apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos(as).

Já a Meta 10 estabelece: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.



As estratégias dessa meta, embora possuam o foco no acesso e permanência dos alunos, abordam, do mesmo modo, ações que envolvem o currículo, como as estratégias 10.3, 10.4, 10.6, 10.7 e 10.11. Um destaque para a estratégia 10.3: fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e com as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

Na Meta 11 é ensejado: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

Por fim, a última meta que trata da educação básica refere-se à educação profissional, que foi historicamente demarcada por uma dualidade: uma divisão social do trabalho que, na prática, se apresenta como duas propostas de ensino médio. A primeira voltada a um grupo privilegiado, que é a educação geral; e a segunda, aos trabalhadores, que é a educação profissional.

### **Normativas legais: as práticas discursivas sobre currículos e formação de professores**

Nas propostas curriculares brasileiras, desde a década de 1990, o currículo por competências tem-se afirmado e confirmado na proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que apresenta um elevado grau de detalhamento das habilidades em cada componente, expondo um desenho curricular marcado por listagens de objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) diversificados, bastante delimitados dentro de cada área de conhecimento de natureza estritamente disciplinar.

Portanto, sem eixos claros de busca por integração, podemos presumir que, com a adoção da BNCC e a formação de professores pela Base Nacional Curricular – BCN, Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019) e BNC Formação Continuada (2020), foi adotada uma concepção pedagógica bastante fragmentada, centrada na busca ora pela aquisição de um conhecimento e pelo desenvolvimento de uma atitude, ora no desempenho de uma habilidade. Com respeito à questão da ampliação dos saberes, incluindo componentes curriculares artísticos e culturais, saberes comunitários, que, como vimos, caracterizam a tendência à diversificação e ampliação da gama de saberes veiculados pela escolarização, não encontramos ênfase nos objetos de conhecimento propostos pelas normatizações legais estabelecidas.

O processo que culmina com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos educacionais, a partir de uma série de materiais produzidos em articulação entre MEC e Secretarias Estaduais e Municipais, disseminados por material didático e diferentes atores implementadores. Segundo Macedo (2019), as escolas hoje se encontram interpeladas por políticas que pretendem, conforme orientação da BNCC, alinhar os sentidos de docência e de currículo às soluções padronizadas para a educação e o ensino.

Esse modelo de base é, em verdade, o padrão que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam. Assim, esse rosto buscado toma como parâmetro o quadrilátero aprendizagem-competência-qualificação profissional-empregabilidade.

A aprendizagem, convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima em um círculo viciado e vicioso, é transformada em itens de aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala.

Estudos têm-nos provocado a visualizar a implementação da BNCC no Brasil como parte de um fluxo global de políticas curriculares, possibilitando-nos pensar que essa padronização, entre outras metáforas de controle e homogeneização, são processos constitutivos de políticas gerenciadas por agentes públicos e privados articulados em torno da centralização curricular e do ensino por competências (Ball, Maguire, Braun, 2016; Macedo, 2019; Hypolito, 2019).

Concordamos, entretanto, com o afirmado por Masschelein e Simons (2014, p. 90):

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática.

Ao contrário, a BNCC (2017) apresenta, como um dos seus princípios, o “[...] foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todas e todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade”, destacando o aspecto apontado por Masschelein e Simons (2014, p. 87) de que a tarefa da escola na nossa sociedade está em formar pessoas que são “[...] perfeita e imediatamente *empregáveis* – prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade – na sociedade, no mercado de trabalho [...]”.

Dessa maneira, a “competência-máquina” produz uma prática discursiva em que a empregabilidade é o resultado do sucesso das iniciativas de educação, pautando-se na prescrição de competências e habilidades requeridas do profissional que pretende formar.

Na política curricular preconizada pela BNCC, quanto mais essas desigualdades estabelecerem maiores distâncias entre populações, tanto mais elas estarão cumprindo o seu papel, evidentemente, dentro dos limites relativos àquilo que uma sociedade pode tolerar ou suportar, que, no caso brasileiro, parece ser limites bastante alargados devido à despolitização do povo. Dito de outro modo, consiste em um governo de condutas cujo objetivo é a centralização e despolitização das pessoas e das instituições. Assim, a liberdade que o neoliberalismo incita,



solicita e produz é o correlato dos dispositivos de segurança (Foucault, 2008) e de controle que, nas políticas curriculares, visam a “[...] forçar cada indivíduo a se tornar empresário de si mesmo, a se tornar ‘capital humano’” (Lazzarato, 2011, p. 31).

[...]. O trabalhador não é mais um simples fator de produção, o indivíduo não é, estritamente falando, uma força de trabalho, mas um capital-competência, uma ‘máquina-competências’, que vai de par com um estilo de vida, uma escolha moral, uma ‘forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu entorno, com o futuro, com o grupo, com a família’ (Foucault, 2008, p. 245).

A BNCC, assim posta, parece assumir uma naturalização dos discursos majoritários de modo conveniente para que todos os estudantes atinjam a aprendizagem ideal.

O documento afirma, de forma explícita, sobre a educação básica:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

No trecho citado, parece haver uma superação da linearidade da aprendizagem, defendendo que cada criança, cada jovem, cada adulto pode caminhar, a seu modo, conseguindo, assim, modificar e manipular o mapa decalcado que recebeu. O documento declara que é importante romper com uma visão reducionista sobre o aluno, considerando-o como um indivíduo plural. Aparenta buscar um entendimento de que cada um aprende de uma maneira ou, ainda, que cada criança ou jovem podem manipular os currículos e os conhecimentos do modo como cada um é afetado. No entanto, sigamos lendo o texto da BNCC:

A BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes [...]. Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (Brasil, 2017, p. 23).

Parece, então, que os discursos da BNCC querem transformar os estudantes em leitores de código de barras e, de maneira hierárquica, classificatória, prescritiva e regulatória, a BNCC enquadra os alunos, as professoras e os currículos em mecanismos de

contenção e regulação. Nas sociedades de controle, o poder torna-se drasticamente biopolítico, já que o biopoder não controla a vida para suprimi-la, e sim para administrá-la, governá-la (Carvalho; Gonçalves, 2021).

Nesse sentido, os documentos afirmam constantemente que, para aprender, é preciso fazer um caminho único, profetizando a saída de todos de um mesmo labirinto na decodificação incessante dos códigos de comportamento para a aprendizagem universal e ideal. Defende-se a ideia de um corpo orgânico pronto para receber conhecimentos previamente definidos como necessários e importantes, por isso se proclama que todos precisam chegar ao mesmo resultado (Carvalho; Gonçalves, 2021).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2018, p. 9) destaca que, progressivamente, em face de governos menos democráticos, a condução dos debates para a construção de Políticas Públicas para Formação de Professores passou a caracterizar-se pela precipitação nas decisões, falta de definição de critérios e utilização de uma metodologia em que “[...] os debates são minimizados, as participações da comunidade acadêmica reduzidas e o compromisso com a democracia e com o público na educação pública se esvai”.

Em dezembro de 2018, o MEC lançou a Proposta de BNC para a Formação de Professores da Educação Básica, e, em 8 de abril de 2019, o CNE convocou uma Comissão Bicameral, composta por dez membros (100% por representantes com vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino), para conduzir reuniões e debates com agentes da educação brasileira, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015), bem como instituir a BNC de Formação Docente, argumentando o atendimento à legislação educacional, às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da BNCC.

Dessa forma é que, após debates aligeirados acerca da primeira proposta da BNC-Formação, apenas a terceira versão do parecer foi dada ao conhecimento público em setembro de 2019 para consulta, a ser encerrada em 23 de outubro, culminando, em dezembro de 2019, na homologação do parecer final e na Resolução da BNC -Formação, revogando a DCN 02/2015.

Apesar das manifestações contrárias de entidades e representações da área e denúncias acerca do desmonte das conquistas históricas das diretrizes anteriores (Resolução CNE/CP n.º 2/2015), em 7 de novembro de 2019, o Conselho Pleno (CP) e a Câmara de Educação Básica (CNB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em sessão extraordinária conjunta, aprovaram o parecer e a resolução que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

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

Ainda em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional, constituindo-se na efetivação do desmonte da formação de professores. Em 20 de setembro de 2020, o CNE divulgou, na sua *homepage*, o Parecer CNE/CP n.º 14/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Assim, foi revogada a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, destacando-se que esse processo se constitui como um ataque à autonomia das instituições universitárias e de educação básica quanto às suas propostas curriculares, pelo caráter prescritivo da nova resolução e pela sua fundamentação na experiência de outros países que vêm implementando as políticas neoliberais, alinhadas exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que se vem impondo na educação básica pelos reformadores empresariais (Freitas; Molina, 2020).

Observamos, portanto, que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação se afirmam, no cenário das normatizações e/ou definição das políticas de currículo e formação de professores, como um “antiacontecimento” (Lazzarato, 2011) tanto no sentido de não refletir as Diretrizes Curriculares propostas em 2013 (Brasil, 2013), ou seja, desvirtuá-las em seu potencial de cooperação entre as instâncias políticas e os agentes envolvidos, quanto no de diminuir o potencial de mundos possíveis. Isso ocorre devido à excessiva centralização de poder expressa não somente nos seus princípios, mas ainda, fundamentalmente, na sua proposta centralizadora de organização e planificação de conteúdos e competências para a educação básica.

Considerando que a atualização das relações de poder não é apenas integração, é também diferenciação – pois as relações de poder se exercem à medida que existe uma diferença entre as forças, no caso, os legisladores, as instituições formadoras, os seus agentes, os professores da educação básica –, advogamos a necessidade de pensar a tendência excessiva de centralização manifesta na BNCC e na BNC-Formação. Entendemos que se encarna dentro de uma tradição de pensamento e de um conjunto de práticas que consideram os “acontecimentos” como negativos, pois tudo deve acontecer conforme previsto e planejado, subordinando o acontecimento e a invenção à reprodução, à padronização.

Enfim, o agenciamento maquínico de enunciação, que compõe a elaboração da BNCC e da BNC-Formação, envolveu firmas de consultoria privadas, grupos de pesquisa universitários selecionados, aparelhos midiáticos, entre outros dispositivos que criaram uma muralha semiótica contra a qual os saberes e experiências da comunidade acadêmico-

científica e da comunidade de professores da educação básica são confrontados e subalternizados (quando não ignorados).

Nesse cenário, argumentamos que as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e formação continuada docente da educação básica operam uma racionalidade neoliberal para pensar um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado.

O discurso de responsabilização docente quanto ao melhor desempenho dos alunos está presente em todos esses documentos, assim como na política educacional brasileira há décadas, configurando-se como uma tecnologia de governo neoliberal. Percebemos que, com base no argumento fundamentado em estudos e pesquisas internacionais, se intenta dar legitimidade ao discurso de modo que essa verdade seja produzida e repetida, para justificar a necessidade de reformas no currículo de formação.

A instituição de avaliações e metas para a qual se deve voltar a atividade do docente envolve uma concepção de que educação de qualidade é a que corresponde com êxito às padronizadas avaliações instituídas, as quais são elaboradas em parceria com organizações internacionais baseadas em comparações com sistemas educacionais de países desenvolvidos, é também um discurso de responsabilização do docente que funciona como tecnologia do eu.

O teor salvacionista de que basta o estabelecimento da BNC-Formação (2019) e BNC-Formação Continuada (2020) apontam uma responsabilização docente, tornando o professor autorresponsável. Isso está explícito também na contextualização dos pareceres em que se discorre sobre os desafios que o país enfrenta na carreira do magistério, como a escassez de licenciandos pelo desprestígio da profissão, estruturas curriculares fragmentadas com formação abreviada mostrando a evolução dos indicadores dos sistemas educacionais de países por meio das suas diretrizes curriculares.

Com base no currículo de formação, quer-se governar as práticas dos professores, estabelecendo conteúdos e regras para a atuação deles, sob o olhar e a exigência das políticas internacionais, para produzir determinados tipos de subjetividades docentes que sejam úteis para a manutenção da lógica desse projeto de educação. Uma lógica neoliberal que põe o problema da sociedade na melhoria do “capital humano” (Foucault, 2008, p. 314). A educação está, pois, submetida a uma visão economicista imposta pela contemporaneidade e/ou as políticas públicas estão invadidas pelos jogos e interesses do mercado que as define.

Nesse sentido, o discurso neoliberal produz verdades sobre a formação docente e reitera que essas verdades devem estar direcionadas a atender às “demandas contemporâneas”. Porém, apesar de, nos seus enunciados, denunciar o desprestígio da profissão docente, desconsidera

problemas socioeconômicos que interferem na educação, como a falta de estrutura para práticas pedagógicas, assim como a precarização da profissão docente.

A proposta da BNC-Formação Continuada pretende redefinir a formação continuada do professor, na qual ele, ao longo da carreira, deveria desenvolver habilidades e competências a serem comprovadas mediante empenho ou titulação. As ações de formação continuada poderiam ser realizadas por meio da escola, das redes estaduais ou municipais ou de ações externas, como cursos de pós-graduação, congressos. Percebemos aí a racionalidade de responsabilização do docente pelo seu desempenho, pela sua autoformação, pela busca constante de conhecimento, bem como a intenção de controlar, por meio das competências exigidas e de avaliação, não apenas o percurso curricular de formação docente senão a sua carreira no magistério, desde o seu ingresso até a permanência.

Consta na proposta: “Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação [...]”. As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente” (Brasil, 2017, p. 40). O docente iniciante, ao ingressar na escola, passaria pelo estágio probatório, com acompanhamento do orientador (professor experiente da escola) que o auxiliaria nas suas atividades. Para passar do estágio probatório, ele deveria desenvolver competências previstas na matriz da BNC-Formação, apresentar um portfólio, ser avaliado pelo professor orientador e, por fim, pela equipe gestora da escola. Esse discurso de progressão por competências constitui a racionalidade neoliberal de governar o sujeito docente conforme as exigências do mercado, ao mesmo tempo que estimula a competição.

Na terceira versão do parecer da BNC homologada e na resolução a ele vinculada, foi excluída a menção à formação continuada e ao plano de carreira docente, que ficará a cargo de outra normativa a ser aprovada posteriormente pelo MEC. A proposta traz ainda um conjunto de competências alicerçadas na BNCC que devem ser alcançadas pelo docente em formação.

A “Matriz de Competências”, como é chamada, constitui-se de dez competências gerais e doze competências profissionais que, juntas, reúnem 53 competências específicas distribuídas em três dimensões: dimensão do conhecimento profissional, que diz respeito a ter domínio do conteúdo, bem como saber ensinar; dimensão da prática profissional, cujo docente deve saber planejar ações que resultem em aprendizagem efetiva; e, por último, a dimensão do engajamento profissional, na qual o professor se deve comprometer com o seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem do aluno. A autorresponsabilização docente, mais uma vez, aparece em destaque no documento, compondo aqui uma das três dimensões centrais de sua prática: o “engajamento profissional”.

Destacamos que, nessa distribuição de carga horária, não há espaço para as atividades complementares que são experiências teórico-práticas significativas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos licenciandos para a inserção na iniciação científica, iniciação à docência e/ou na extensão, entre outras. Isso porque, “[...] sob a égide neoliberal, a prática de desenvolvimento de competências está vinculada às ações de governo das condutas dos outros e de si” (Possa; Bragamonte, 2018, p. 1061).

Ao compreendermos currículo como “tecnologia cultural”, vemos que ele está para um currículo comprometido com a “[...] produção de significados que dão às pessoas uma ideia de quem elas são e de quais serão seus futuros” (Simon, 1995, p. 71). É por meio dessas tecnologias que o projeto neoliberal de educação se estabelece em meio às disputas de poder, produzindo sujeitos dóceis, fáceis de capturar, empreendedores de si, homogêneos para o bom funcionamento dessa engrenagem.

Visto que a lógica é a do mercado, os ditames neoliberais vão usar o currículo como grande operador dos códigos de verificação, permissões e interdições do que é visibilizado, enunciável e aceitável em face da formação discursiva hegemônica.

A dimensão sensível aparece, em linhas gerais, como dimensão estética sem relação com a dimensão cognitiva, situada como atividades de enriquecimento curricular, o mais das vezes desconectada da dimensão ética.

Do mesmo modo que, na BNCC (2018), todas as competências e conhecimentos esperados para a formação de professores fazem parte de um discurso que adquire estatuto de verdade e, de maneira sutil, se multiplica nas políticas públicas educacionais e nas propostas curriculares com a intenção de governar moralmente e guiar as condutas dos indivíduos.

### **Concluindo provisoriamente**

Com base na análise dos documentos, observamos que tanto a BNCC como a BNC- Formação e BNC- Formação Continuada estão nitidamente traçadas por razões econômicas e imbuídas de um discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades, com a finalidade de conduzir o projeto neoliberal de sociedade. A forma aligeirada e com diminuta participação dos diversos atores da educação já revela a concepção de docente da proposta.

Segundo Paraíso (2015), compreendemos que, por meio dessas diretrizes curriculares, com o aporte de tecnologias biopolíticas, há intenção de esquadrihar e intervir na ação docente para garantir a governamentalidade da população, já que, gerindo a conduta do professor, se almeja garantir também a conduta dos discentes que constituirão a classe trabalhadora e consumidora almejada. Para o controle dessa formação, nada melhor do que um currículo



padronizado e ancorado em competências que funcionam como tecnologias do eu. O perfil docente esperado é o prático, sem aporte teórico para refletir sobre a realidade e questioná-la. O fruto dessa perspectiva de currículo neoliberal consiste em “[...] produzir rotinas, aprisionar as forças, dividir, desanimar” (Paraíso, 2015, p. 52).

Nesse “monopólio da problematização” em que se encontra a formulação tanto das políticas curriculares como das políticas de formação de professores, em que a máquina comunicacional das semióticas significantes existe para repetir o já definido, as narrativas e discursos de poder distinguem as possibilidades de fala e de saber dos governantes e governados, dos leigos e dos *experts*. Representam, portanto, os pressupostos das práticas discursivas estruturados por uma realidade não discursiva (discurso econômico). Esses pressupostos compõem as relações de poder baseadas na desigualdade de oportunidades, por sua vez, orientadas pelo divórcio entre as experiências e saberes locais e as experiências e saberes “globais”.

Devemos apostar, portanto, em uma concepção de currículo e docência que, para além de uma política da identidade e da representação, busque, na potência ampliada de composições entre conhecimentos, linguagens e afetos-afecções, a constituição de políticas voltadas para a defesa de espaços educativos nos quais os potencialmente interessados no coletivo e na defesa de espaços públicos singulares estejam envolvidos/enlaçados pela partilha do comum (Carvalho, 2015).

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores: 21-12-2018*. Rio de Janeiro: ANPED, 2018.

BALL, Steffen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. *Lei de Plano Nacional de Educação, PNE 10172/2001*. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=Lei+n%C2%BA+10172+de+09%2F01%2F2001>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Os desafios do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC / INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Lei de Plano Nacional de Educação, PNE 13.005/2014*.

BRASIL, Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º 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 República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versaofinal\\_site](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/versaofinal_site). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 27 out. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* (org.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis: DP et Alii, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. Os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e as brincadeiras das crianças. *e-Curriculum*, v. 19, p. 219-240, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Simone.; MOLINA, Adão. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

HYPOLITO, Alvaro. BNCC: A agenda global e a formação docente. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades*: crítica da insegurança neoliberal. Tradução de Paulo Domenech Oneto. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. Uma possível arte de governar a formação de professores alfabetizadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, p. 1050-65, 2018.

SIMON, Roger Lichtenberg. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Campo Grande/ MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.