**BNC/FORMAÇÃO: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA CURRICULAR**

Taysa Paganotto Lemes[[1]](#footnote-1) (UFMT)

Maria Gabriela Pereira Ferreira[[2]](#footnote-2) (UFMT)

**RESUMO:** Este trabalho discute as políticas curriculares à formação de professores, a partir da BNC-Formação/2019. Ancorou-se na perspectiva discursiva de currículo (Lopes e Macedo, 2011) e nas discussões de Santos, Borges e Lopes (2019); Figueiredo e Medeiros (2019); Guirado (2022) e Santos (2022). Além disso, considera o ciclo de políticas, Ball (2001, 2021) como dispositivo interpretativo para a política educacional. Trata-se de uma pesquisa documental Como resultados, identificamos disputas em torno das políticas voltadas para formação docente, o que nos fez compreender os sentidos de educação e de docência orientados por organismos multilaterais, reverberando nas políticas curriculares nacionais de formação de professores.

Palavras-chave: BNC-Formação. Organismos Internacionais. Reforma Curricular. Pedagogia.

**Introdução**

A profissão docente tem passado por diferentes significações no contexto atual. Tais significações se instauram em uma arena de luta e negociação em que alguns significados se tornam preferenciais em detrimento de outros, conforme assinalam Lopes e Macedo (2011). Nesse sentido, a busca por uma identidade fixada para essa profissão mostra-se, constantemente, um motivo de disputa que ocorre em um cenário cultural/discursivo. Sendo assim, problematizamos a BNC-Formação/2019, bem como a influência de organismos internacionais na produção dessa política.

Analisamos a produção discursiva da UNESCO, a OCDE e o BM por possuírem diretrizes voltadas à formação docente. A UNESCO, de acordo com Guirado (2022, p. 360), “[...] foi a maior influenciadora e mediadora das questões e financiamentos educacionais ao longo dos anos de 1960 e 1970 na América Latina, incluindo o Brasil.”

A partir de 1997 a OCDE intensifica sua influência com a criação do PISA, do Comitê de Políticas Educacionais (EDPC - Education Policy Committe) para tratar de suas ações educativas, e por fim a partir de 2000 dá mais ênfase às políticas educacionais como instrumento de regulação transnacional e nacional (Guirado, 2022).

Segundo Santos, Borges e Lopes (2019, p.3), “[...] nessas políticas, opera-se a partir da lógica dos resultados obtidos via mensuração e rankeamento institucional”. Segundo as autoras esses discursos estão fixados em níveis global e local não sendo parte de uma realidade somente brasileira, mas “[...] são expressos de forma conectada às ações e agendas de países signatários, visando a um projeto de sujeito global, competente, pacificado, pró-ativo e competitivo” (Santos, Borges, Lopes; 2019, p.3)

Na visão do BM tais políticas se justificam pela precariedade e despreparo dos professores “responsáveis” pelo baixo desempenho escolar dos alunos. No que tange à formação, destacam-se estratégias de desqualificação das Universidades e da formação por elas ofertadas, está concebida como “educação formal” que promove um desempenho acadêmico considerado ineficiente. O Banco Mundial (2014) avalia que:

Altos níveis de formação, mas habilidades cognitivas precárias. A educação formal dos professores continuou a aumentar na região da América Latina e do Caribe. Em 1995 somente 19% dos professores do ensino fundamental no Brasil tinham diploma universitário; em 2010 essa percentagem atingiu 62%. (Banco Mundial 2014, p.30).

As reformas educacionais brasileiras propostas através de normativas e deliberações provenientes dos documentos nacionais e internacionais que expõe as competências profissionais docentes para ensinar e fazer aprender como possibilidade de superar as desigualdades educacionais, não leva em consideração os contextos complexos marcados pelas dificuldades, disparidades e vulnerabilidades sociais.

O professor e sua formação passam a ser o foco principal das políticas educacionais, onde podemos identificar a demanda por regulação no “saber fazer” e no currículo de formação docente. Os sentidos expressos aí são compreendidos por Figueiredo e Medeiros (2019, p. 85) de tal modo que “[...] não expressam uma objetividade que antecede ao discurso da política, mas se constituem na relação com uma articulação discursiva de demandas que possibilita que a prática docente alcance centralidade”. O empenho que se vê em regular através dos currículos a formação e o exercício profissional docente, dentro da perspectiva pós-fundacional do currículo pela qual Figueiredo e Medeiros (2019, p. 90) operam, as autoras nos chamam a atenção quanto a incerteza, impossibilidade e indeterminação que envolve as políticas de formação de professores e o controle total dos processos de significação dos mesmos e ainda “[...] da formação de professores que se constitui na relação com tantos outros contextos, o que expõe a precariedade e contingência de toda política curricular, seja no seu fechamento final ou na sua produção contextual” (Figueiredo, Medeiros; 2019, p. 90)

Conforme Mainardes (2006, p. 49), a abordagem do ciclo de política vai indicar, de maneira complexa e controversa, a natureza da política educacional, destacando “[...] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

Entendemos que tal abordagem não é estática, mas se movimenta ciclicamente ao relacionar-se com diferentes contextos que marcam os processos de elaboração até a “implementação” de uma política educacional. Tal que Lopes e Macedo (2011) afirmam que:

As políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem e permitem a construção de certos textos. (Lopes, Macedo; 2011, p. 261).

Diante disso, nos apropriamos de início para uma análise do discurso político educacional, a lógica do contexto de influência, pois de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto de influência que vamos identificar os discursos políticos construídos, os quais vão sustentar a política educacional.

Os contextos contidos nas reformas educacionais se homogeneízam dentro de uma lógica globalizada, a qual precisa ser questionada e revista, pois segundo Ball (2001, p. 103) “[...] estes aspectos comuns podem ser identificados, eles necessitam ser questionados não apenas no que se refere à sua variedade estrutural, como também no que diz respeito às suas inter-relações e aos resultantes efeitos políticos e subjetivos criados com o passar do tempo”.

É nesse território de disputas e tensionamentos que os propósitos almejados para a educação pública brasileira vão ganhando forma e acabam por se constituir em textos que sustentam a base de definição para a política educacional brasileira.

**Algumas considerações**

Considerando os tensionamentos e disputas que compõe as proposições curriculares para formação docente, buscou-se aqui uma breve contextualização e problematização dos movimentos em torno das políticas educacionais, identificando os sentidos de educação e de docência e compreendendo a função da educação para os organismos multilaterais a qual reverbera nas políticas curriculares nacional. Buscou-se evidenciar através e documentos expostos pelos organismos internacionais como os docentes assumem um papel de “agente eficaz” ao mesmo tempo que são culpabilizados pela ineficiência pedagógica indicada a partir da lógica dos resultados obtidos via mensuração e rankeamento institucional, e ainda aponta para a desqualificação das Universidades, as quais promovem um desempenho acadêmico considerado ineficiente e desqualificado pois não atende as exigências da política neoliberal propostas nos modelos de governança estabelecido nos documentos nacionais e internacionais regentes.

**Referências**

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BALL, S. J. Educação Global S.A.: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2019**. 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). Publicada DOU, Brasília, 20/12/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em 01/03/2024

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva; MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de. **Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das “novas” bases profissionais do saber-fazer**. Revista Teias, *[S. l.]*, v. 24, n. 74, p. 84–94, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.76033. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76033> . Acesso em: 22 jan. 2024.

GUIRADO. V.Z. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ATORES, ARTICULAÇÕES E INFLUÊNCIAS.** 2022. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo; 629 páginas.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Crí­ticas, *[S. l.]*, v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581> Acesso em: 20 jan. 2024.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em 12/12/2023](https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758.%20Acesso%20em%2012/12/2023)

SANTOS, G. **Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso**. Roteiro, *[S. l.]*, v. 46, p. e23803, 2022. DOI: 10.18593/r.v46i0.23803. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23803> . Acesso em: 25 jan. 2024.

SANTOS, G. dos; BORGES, V.; LOPES, A. C. **Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade**. Linhas Crí­ticas, *[S. l.]*, v. 25, p. e26200, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.26200. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200> . Acesso em: 22 jan. 2024.

WORLD BANK. Achieving World Class Education in Brazil: The Next

Agenda. 2010. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf> . Acesso em: 10/11/2023

WORLD BANK. **Great Teachers. How to raise student learning in Latin America**

**and the Caribbean**. 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/Great_Teachers-How_to_Raise_Student_Learning-Barbara-Bruns-Advance%20Edition.pdf> . Acesso em: 10/11/2023

1. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Bolsista CAPES, Brasil. [↑](#footnote-ref-1)
2. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Bolsista CAPES, Brasil. [↑](#footnote-ref-2)