

**A BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRODUÇÃO DO SUJEITO DOCENTE**

**THE BNC CONTINUOUS TRAINING AND THE PRODUCTION OF THE  
TEACHING SUBJECT**

**LA BNC-FORMACIÓN CONTINUA Y LA PRODUCCIÓN DEL SUJETO DE LA  
DOCENCIA**

Marina Contarini Boscarioni<sup>1</sup> 0000-0002-6386-678X

Mário Luiz Ferrari Nunes<sup>2</sup> 0000-0003-0680-5777

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas – Campinas, São Paulo, Brasil; [marina.boscarioni@gmail.com](mailto:marina.boscarioni@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas – Campinas, São Paulo, Brasil; [mariolfn@unicamp.br](mailto:mariolfn@unicamp.br)

**RESUMO:**

Este texto investiga os discursos pedagógicos que produzem a docência inscrita na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores. Para isso, propõe-se um exercício analítico por meio das ferramentas foucaultianas de discurso, enunciado e formação discursiva. A produção dos resultados sugere que os enunciados recorrentes do documento configuram um regime de narratividade orientado pela racionalidade neoliberal e pela racionalidade técnica na formação de professores, sendo o discurso das competências a estratégia de sua manutenção e reprodução. Ambas as racionalidades apresentam caráter utilitário demarcado pela instrumentalização da prática docente. A presença das chamadas competências socioemocionais atribui outros sentidos a essa instrumentalização na medida em que tenciona a incorporação dos interesses institucionais pelos sujeitos professores(as).

**Palavras-chave:** formação de professores; currículo; políticas públicas em educação.

**ABSTRACT:**

This text investigates the pedagogical discourses that produce teaching as inscribed in Resolution CNE/CP No. 1, of October 27, 2020, which establishes the National Common Base for the Continuing Education of Teachers. To this end, it proposes an analytical exercise using Foucauldian tools of discourse, statement, and discursive formation. The results suggest that the recurring statements in the document configure a regime of narrativity oriented by neoliberal rationality and by the technical rationality of teacher education, with the discourse of competencies functioning as the strategy for its maintenance and reproduction. Both rationalities display a utilitarian character marked by the instrumentalization of teaching practice. The presence of so-called socio-emotional competencies attributes other meanings to this instrumentalization, insofar as it seeks to incorporate institutional interests into teacher subjects.

**Keywords:** teacher education; curriculum; public education policies

**RESUMEN:**

Este texto investiga los discursos pedagógicos que producen la docencia inscritos en la Resolución CNE/CP n.º 1, de 27 de octubre de 2020, que instituye la Base Nacional Común para la Formación Continua del profesorado. Para ello, propone un ejercicio analítico a partir

de las herramientas foucaultianas de discurso, enunciado y formación discursiva. Los resultados sugieren que los enunciados recurrentes del documento configuran un régimen de narratividad orientado por la racionalidad neoliberal y por la racionalidad técnica de la formación docente, siendo el discurso de las competencias la estrategia para su mantenimiento y reproducción. Ambas racionalidades presentan un carácter utilitarista marcado por la instrumentalización de la práctica docente. La presencia de las denominadas competencias socioemocionales atribuye otros sentidos a esta instrumentalización, en la medida en que tensiona la incorporación de los intereses institucionales por parte de los sujetos docentes.

**Palabras clave:** Formación de profesores; currículo; políticas públicas en educación.

## Introdução

Em 2017, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, que passou a orientar a formulação dos currículos das escolas em todo o território brasileiro. Por corresponder à agenda global das políticas educacionais, o documento ganha força para conduzir, de maneira incisiva e hegemônica, o debate sobre a formação de professores. Diante desse quadro, em 2019, foi instituída a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Taffarel, 2019; Hypolito, 2019).

Ancorado nesse movimento, em outubro de 2020, em meio à pandemia de COVID-19, o CNE publicou a Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essa resolução instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada). Esse documento foi apresentado à nação com a justificativa de que, para garantir a aprendizagem de competências essenciais pelos estudantes, é necessário estabelecer competências pertinentes ao trabalho docente (Brasil, 2020).

A formação continuada é tomada como condição necessária para o processo de construção da carreira do professorado, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014)<sup>2</sup>. E, para além disso, Pérez Gómez (1998), ao discutir a formação, pontua a importância de identificar e debater as características que refletem um *modo de ser* professor(a) apto(a) a sustentar as demandas dos currículos que orientam as práticas pedagógicas. Isto é: o(a) docente, seja por escolha própria, seja através da mediação de outro agente escolar, assume determinadas concepções de educação

---

<sup>1</sup> Importante pontuar que, em 2017, a versão final da BNCC foi promulgada sem os registros que dizem respeito a etapa do Ensino Médio, pois a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017b) ainda não havia sido aprovada.

<sup>2</sup> Como demonstram o art. 62-A, parágrafo único, do Título VI (Dos Profissionais da Educação) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Meta 16 do PNE.

e, portanto, exerce a prática de seu ofício de um determinado modo em detrimento de outro; isso, por sua vez, leva-o(a) a conduzir seu trabalho de maneira a corroborar aquela mesma racionalidade implicada naquelas determinadas concepções de educação, as quais são difundidas por meio de discursos pedagógicos.

Os discursos pedagógicos, por sua vez, visto que não correspondem a algo encontrado *em essência* nos sujeitos docentes, prestam-se, a todo momento, tanto a dispor sobre as configurações de conjuntos de regras impostas pela instituição escolar quanto a servi-la, tendo, portanto, seu fim na própria pedagogia (Lopes; Macedo, 2011). Destarte, esses discursos não apenas orientam o trabalho docente, mas tornam-se um elemento central na constituição da própria subjetividade dos(as) professores(as), de modo a levá-los a reproduzir certos costumes vinculados a determinadas concepções pedagógicas, as quais engendram identidades específicas. Compreender os discursos pedagógicos assim está em consonância com a concepção foucaultiana de discurso, como prática que produz objetos, sujeitos e campos de saber, e não uma simples representação da realidade. Como argumenta Foucault (2012), os discursos não descrevem os sujeitos, mas os constituem historicamente, definindo as condições a partir das quais algo pode ser dito, pensado e reconhecido como verdadeiro.

Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso pedagógico compõe o modo como os próprios sujeitos que transitam no cotidiano escolar compreendem sua existência na docência, movimento este nomeado de *processo de subjetivação* (Foucault, 2014). Segundo o filósofo, esse processo comporta tanto práticas que objetificam o sujeito pelo discurso quanto práticas que autorizam os próprios sujeitos a agir sobre seus modos de ser em determinada ordem, como a da docência. Nessa perspectiva, a subjetivação diz respeito a um conjunto de práticas históricas por meio das quais os sujeitos passam a se reconhecer, se julgar e se conduzir como determinados tipos de sujeitos (Foucault, 2014).

Ambas as práticas (de objetivação e de autorização) se acumulam, pois, para se compreender como docente e ser reconhecido como tal, o sujeito adere ao discurso e, em alguma medida, perpetua seus códigos. Entretanto, como aponta Foucault (2014), ao evidenciar o caráter produtivo das relações de poder, que, por exemplo, produzem enunciados sobre a docência, esse mesmo sujeito também é capaz de construir outras práticas no interior do discurso. Esse movimento ocorre em termos de subjetividade; ou, mais precisamente, é na experiência e no exercício da docência que essas marcas se tornam visíveis.

Este trabalho trata especificamente de uma prática de objetivação, materializada na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui determinados modos de ser

professor(a). Isso não significa, todavia, desconsiderar as práticas de resistência e transgressão possibilitadas pelo próprio exercício docente, pela recontextualização dos discursos e por suas dispersões. Neste artigo, tomar o(a) docente como objeto do discurso perpassa o próprio recorte do material de análise, uma vez que se trata da docência tal como inscrita em um documento produzido em um contexto de transições políticas, marcado pela hegemonia da racionalidade neoliberal.

Segundo Foucault (2008), as crises do liberalismo no início do século XX, aliadas à ascensão de governos totalitários e à maior intervenção estatal na economia, deram origem a críticas aos gastos públicos, considerados entraves ao crescimento empresarial. Defendia-se que a produção de riquezas caberia ao setor produtivo, e não ao Estado. Nesse contexto, o neoliberalismo emerge como uma nova racionalidade política, instaurando outras formas de governo e modos de condução de si e dos outros. O neoliberalismo estende a lógica do mercado para esferas não econômicas, passando a orientar relações sociais e a constituir subjetividades, moldando práticas e pensamentos segundo seus princípios (Foucault, 2008; Dardot; Laval, 2016).

Desde os anos 1990, essa racionalidade tem impactado diretamente o trabalho docente, com a intensificação de políticas públicas que reformulam leis, currículos e sistemas de avaliação, estabelecendo regimes de verdade e metas educacionais. Essas transformações produzem efeitos sobre a subjetividade dos professores, orientando novas formas de pensar e exercer a docência (Ball, 2004).

No interior da escola, isso se reflete na figura de alguns de seus sujeitos. Araújo e Pinazza (2019) apontam que, a coordenação pedagógica, originalmente responsável pela formação continuada em serviço e pelo desenvolvimento da equipe de professores(as), passa a obedecer a outra configuração. Assim, por exemplo, o sujeito que ocupa o cargo de coordenador(a), assume o papel de transmitir, dirigir e regular as mudanças, operando por meio uma tecnologia política que o sociólogo da Educação Stephen Ball, em entrevista a Rosa (2013), define como a introdução de formas de gestão voltadas ao fortalecimento do controle dos “dirigentes”, a fim de aumentar a eficácia e a eficiência do funcionamento da instituição escolar.

Esse debate mobiliza pensar os processos de formação continuada de professores. Isso porque, os docentes muitas vezes parecem aderir a discursos que submetem o ensino público a políticas de interesse econômico, as quais visam configurar valores de uma sociedade específica. Entendemos que esse cenário requer maior atenção ao processo de construção das docências nas escolas, visto que nele emergem questões como a seguinte: que docência se

constrói nos discursos presentes nas diretrizes de formação continuada?

A fim de enfrentar essa questão, investigaremos aqui quais discursos pedagógicos produzem a docência a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a BNC-Formação Continuada. Para tanto, nos subitens seguintes, apresentaremos, primeiramente, a postura metodológica assumida. Em seguida, examinaremos a referida resolução, atentando aos ditos que a constituem no contexto da reforma e expondo parte das críticas feitas em torno da promulgação dessa iniciativa. Por fim, trataremos especificamente sobre que propagam as habilidades descritas na BNC-Formação Continuada, necessárias à prática docente, considerando o cenário de implementação.

## **Ferramentas metodológicas**

Este estudo mobiliza ferramentas analíticas foucaultianas para examinar os discursos pedagógicos presentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a BNC-Formação Continuada. Para Foucault (2012), a análise do discurso consiste em um conjunto de práticas que permite problematizar as regulações do conhecimento, do poder e das relações que se estabelecem em uma sociedade. Ao empregar essa ferramenta teórico-metodológica no contexto educacional, torna-se possível investigar como a docência é, em alguma medida, ordenada e legitimada por discursos institucionais.

Para o filósofo francês, o discurso não é apenas uma expressão de ideias, mas um modo de organizar o pensamento e influenciar as práticas sociais. Em sua obra, ele compreende o discurso como um conjunto de enunciados que produzem contextos, ordens e campos de saber. O autor ainda pontua que algo ou alguém existe apenas dentro de uma ordem discursiva. Ou seja, um sujeito, para ser considerado professor(a), deve corresponder a uma série de características determinadas e validadas pelo discurso. Nessa perspectiva, a análise do discurso busca evidenciar como e por que algumas categorias do pensamento, de sujeitos e modos de agir se tornam verdades, enquanto outras são colocadas à margem.

Foucault (2012) apresenta quatro elementos básicos do enunciado, os quais serviram de orientação no trato com o material empírico. O primeiro é a referência a algo identificável, que legitime, por si só, os enunciados ali presentes. No nosso caso, interessam-nos os enunciados referentes à docência, ou, mais precisamente, a uma forma específica de ser docente, tal qual definida pela referida Resolução. O segundo elemento corresponde aos produtores de discurso. Os enunciados são produzidos por diversos sujeitos, como gestores, professores, mídias e famílias. Esses sujeitos dispersam os discursos, tornando-os recorrentes e, por consequência,

verdade dentro do sistema educacional. O terceiro elemento é que os enunciados não surgem isolados, mas estão interligados a outros, como os discursos sobre o ser docente, o ser estudante, a função social da escola e os sujeitos desejáveis para uma sociedade específica. Essa interrelação entre os discursos contribui para a construção de identidades e práticas sociais. O quarto elemento é a materialidade do discurso, isto é, a forma como os enunciados se concretizam no documento estudado, nas falas de professores(as) e nas práticas pedagógicas. A materialidade torna os discursos tangíveis e passíveis de análise no interior do sistema educacional. A partir dessa estrutura teórica, este gesto analítico permite evidenciar como certos enunciados se tornam verdades e como eles influem na subjetividade docente.

Como já dito, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, é tomada como material empírico central deste artigo e analisada como um acontecimento discursivo, como propõe Foucault (2012). Não tratamos os discursos como expressão de alguém, mas como acontecimentos históricos singulares, inscritos em determinadas condições de possibilidade. Nessa perspectiva, a análise não busca a origem dos discursos nem sua coerência interna, mas descreve as regularidades, dispersões e regras de formação que tornam certos enunciados possíveis e legítimos em um dado tempo histórico (Foucault, 2012).

O procedimento analítico consistiu, inicialmente, em uma leitura integral e exploratória do texto normativo, considerando tanto sua organização formal (capítulos, artigos e documento anexo) quanto os modos de formulação dos enunciados que o compõem. Em seguida, foram identificados e recortados enunciados recorrentes que versam sobre a docência e a formação continuada de professores, com especial atenção às competências gerais e específicas, aos verbos que orientam as condutas docentes e às formas de responsabilização atribuídas aos sujeitos. Esses enunciados foram analisados a partir de suas regularidades, dispersões e articulações, buscando compreender como se organizam em formações discursivas que produzem determinados modos de ser professor(a). Cabe dizer que, para Foucault (2012), o enunciado não é uma frase, uma proposição ou um excerto. Trata-se de uma função discursiva que torna possíveis certos dizeres em condições históricas específicas.

A análise privilegiou a descrição das relações entre os enunciados, suas condições de possibilidade e seus efeitos de verdade, evitando interpretações baseadas em intenções autorais ou em uma leitura normativa do documento. Os esforços analíticos concentraram-se, portanto, nos efeitos discursivos mobilizados pela BNC-Formação Continuada e nas implicações ético-políticas desses efeitos para a formação continuada de professores(as).

## A formação continuada em reforma

Com a intensificação dos processos de globalização, as transformações sociais se acentuam, o que gera uma reconfiguração das formas de disputa de poder. O capitalismo, enquanto força que tensiona os modos de produção da vida em sociedade, encontra um ponto de estabilidade ao atuar na formação das subjetividades dos sujeitos, exercendo poder sobre as instituições por meio de seus próprios agentes (Dardot; Laval, 2016).

Ao considerar a instituição escolar sob essa lente, visualizamos em seus sujeitos alvos centrais dessas disputas, especialmente professores(as) e coordenadores(as). À docência é atribuída a função de formar sujeitos adaptados a um determinado projeto de sociedade, enquanto à coordenação pedagógica cabe a responsabilidade de formar professores(as), capacitá-los(as) e torná-los(as) agentes institucionais (Ball, 2002).

É nesse contexto que, nos últimos anos, o Brasil passou por uma série de reformas educacionais, dentre as quais se destaca a implementação da BNCC. Após um processo conturbado de elaboração e homologação<sup>3</sup>, esse documento passa a incidir sobre as escolas por meio de livros didáticos e de formações dos(as) professores(as) nas redes de ensino<sup>4</sup>. Nesse cenário de transformações, em 2019 foi promulgada a BNC-Formação Inicial e, em outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação instituiu a BNC-Formação Continuada, com o objetivo de responder às demandas produzidas pela BNCC e orientar a constituição de determinados modos de ser docente para atuação nas escolas.

Autoras como Taffarel (2019) e Freitas (2020) apontam uma série de retrocessos nessas medidas em relação àquelas elaboradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Brasil, 2015), revogadas pela BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019). Alguns exemplos desses retrocessos, mencionados tanto pelas autoras quanto pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019), são: a) o descaso com as produções e o pensamento educacional do Brasil, ao retomar a concepção de pedagogia das competências; b) o engessamento da autonomia universitária, considerando que essa Resolução é excessivamente prescritiva; c) a tomada como referência de experiências de outros países, como Austrália, que vêm, ao longo do anos implementando medidas ancoradas em políticas

<sup>3</sup> Para mais, consultar Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) e Silva (2018).

<sup>4</sup> Em 2018, foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que teve por objetivo “apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio” (Brasil, 2019).

neoliberais, as quais intensificam desigualdades; d) a reprodução de uma docência restrita e instrumental.

Na BNCC, homologada em 2017, o conceito de competências define-se como o encontro e a organização entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a resolver demandas da vida cotidiana no exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2017a). Trata-se de uma concepção recuperada dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que retoma um discurso educacional criticado por autores como Silva (2018), Macedo (2019) e Lemos e Macedo (2019), entre outros. A crítica advém da aproximação com um eixo de prescrições que constitui as competências a partir de pressupostos utilitários da educação para o trabalho, sob a justificativa de que é necessário adequar a escola às mudanças organizacionais e de caráter tecnológico, que adentram as novas formas de produção da sociedade. A organização por competências também se adequa à intensificação do controle, viabilizada por um discurso que atenta mais para o produto (aquisição de competências) do que para os processos de aprendizagem em si (Silva 2018). O uso propagado dessa noção também não pode ser dissociado dos debates acerca das avaliações em larga escala, que se baseiam em números, conceitos e comparações, atendendo a uma educação formatada por uma lógica economicista (Macedo, 2015, 2019; Hypolito, 2019).

Ao atentar para a BNC-Formação Continuada, duas das competências gerais chamam mais atenção por corresponderem a aspectos que o docente deve adquirir, durante o processo formativo, e pelos quais deve se responsabilizar:

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2020, p.8).

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes (Brasil, 2020, p. 8).

Lima e Dias (2025), em artigo que problematiza a responsabilização da docência como mecanismo de regulação e controle do trabalho docente, assinalam que têm sido atribuídos muito sentidos ao tema da responsabilização. Um deles, aparentemente hegemônico no material por eles analisado, também está presente na BNC-Formação Continuada: atribuir à docência a responsabilidade pela qualidade educacional em um cenário que privilegia a “aprendizagem em detrimento do processo educacional como um todo” (Lima; Dias, 2025, p. 204).

Embora os excertos acima não façam menção direta à aprendizagem dos estudantes, em

ambos se faz alusão a uma docência implicada com seu “aperfeiçoamento profissional e eficácia” e com o “desenvolvimento de autocuidado discente”. Articula-se, aqui, o cuidado que o(a) professor(a) deve ter consigo mesmo(a), com a aquisição de competências pelos(as) alunos(as) da Educação Básica. Isso fomenta não apenas as práticas avaliativas dirigidas aos próprios docentes, como também as políticas de mensuração de resultados, ou melhor, de mensuração da aquisição de competências pelos estudantes.

É relevante ressaltar que, acoplada à menção dessas duas competências gerais, que autorresponsabilizam o sujeito pela própria formação e pela própria saúde física e mental, a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), embora seja um dos principais agentes da formação continuada, é pouco (ou nada) mencionada na Resolução. Apenas no Capítulo II, art. 7º, aparece, de forma sutil, a indicação de que a mediação do trabalho coletivo na escola deve ser realizada por um sujeito com maior senioridade; e, no Capítulo IV, art. 13, afirma-se que a formação continuada em serviço deve contar com o suporte de um formador experiente. Em ambos os casos, contudo, não se especifica quem é esse sujeito, nem quais as suas atribuições. Isso evidencia, ainda mais, o caráter de responsabilização do sujeito professor(a) por sua própria formação e a descentralização da figura do(a) coordenador(a) na função de formador, atribuindo-lhe outras funções, como as de gerir e regular o trabalho (Ball, 2002). Além disso, a não especificação de quem poderia ocupar o lugar desse “formador experiente” abre espaço para que outras iniciativas disputem esse campo, como é o caso das iniciativas do setor privado, com oferta de cursos e, das parcerias entre prefeituras e secretarias de ensino com fundações e institutos ligados a grandes empresas (Mueller; Cechinel, 2020).

Outro ponto a considerar é que tal Resolução, a qual dispõe sobre competências necessárias a serem adquiridas no processo de formação continuada no interior das escolas, sem mencionar o papel de um agente responsável por sua mediação, corrobora a afirmação de Silva (2018) acerca das competências presentes na BNCC: há pouca preocupação com os processos, ao passo que a ênfase no detalhamento do produto pode indicar uma atuação intensa de tecnologias de controle do trabalho docente. Ball (2004) menciona três tecnologias políticas que adentram a instituição escolar por meio da aproximação com o setor privado, sendo elas: a forma de mercado, que cria, principalmente naqueles que “consomem” o produto, a oportunidade de escolha incitando a concorrência e fomentando o caráter competitivo desse formato; a introdução de formas de gestão, que investem na atribuição do poder de controle aos gestores, em detrimento de possibilidades de gestão democrática; e a performatividade, que, de modo complementar, opera também como um meio de controle estatal por meio da definição

de metas para o monitoramento do setor público, que, nesse modelo, responde diretamente ao gestor. À luz desses elementos e suas atribuições, pode-se compreender as competências como referenciais que pautam o caráter da performatividade na construção da docência, o que evidencia, na recorrência enunciativa, a presença de um discurso pedagógico sobre ela própria, ancorado nos pressupostos de produtividade, consumo e competitividade da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Observa-se, assim, que a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, impacta diretamente a subjetividade tanto do(a) docente quanto da coordenação pedagógica, intensificando ainda mais as transformações na educação, de modo a atender à agenda global das políticas educacionais.

Como pontuado, além das competências gerais docentes, o documento também lista competências específicas em três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional, dividida em aspectos pedagógicos e institucionais; e engajamento profissional. Identifica-se nessas categorias um indicativo tanto da fragmentação dos aspectos do trabalho dos(as) professores(as), desconsiderando a interseccionalidade da função, quanto do aumento das atribuições do papel dos(as) docentes, uma vez que deverão assegurar o desenvolvimento das competências em cada uma dessas dimensões.

Essa separação do papel docente em três eixos também sugere a implementação de limites entre as atribuições, que devem se consolidar em diferentes tempos e espaços do trabalho docente. Um exemplo, sem adentrar ainda nas especificidades de cada uma das dimensões e suas competências específicas, é a separação daquilo que o documento chama de engajamento profissional das outras referências, ou, da separação entre conhecimento profissional e prática profissional. Não que, ao observar atentamente, elas estejam desarticuladas, mas a fragmentação do que compreende as esferas do trabalho fragiliza a atuação política, fazendo-a parecer possível apenas em um campo previsto e determinado pela própria instituição, o que torna a prática ainda mais passível de controle.

Além dessas questões, a fragmentação do papel do(a) professor(a) sugere a ampliação de critérios avaliáveis, que podem gerar, nos docentes, um sentimento de incerteza e instabilidade, diante do receio de serem julgados a partir de diferentes perspectivas do trabalho (Ball, 2004). Dardot e Laval (2016) assinalam que essas políticas caracterizam a produção da subjetividade de um neossujeito, o que, mais uma vez, evidencia a racionalidade neoliberal como produtora de discursos pedagógicos no referido documento.

Por ora, centramos o debate majoritariamente em questões gerais da organização do

documento estudado. A seguir, daremos mais atenção às competências específicas e a seus possíveis impactos na produção de uma docência. Embora o documento estudado divida as competências em três dimensões, este texto não as trata separadamente, pois, ao representar a docência a partir de uma mesma perspectiva, apresentamos análises correspondentes que permitem melhor articular o debate. Assim, quando a competência mencionada se inicia pelo numeral “1”, indica que se refere a uma competência específica da dimensão do conhecimento profissional; quando ela inicia com “2a”, trata-se de uma competência específica da dimensão da prática profissional no eixo pedagógico; quando se inicia por “2b”, trata-se de uma competência específica da dimensão da prática profissional no eixo institucional. Por fim, quando se inicia pelo numeral “3”, trata-se de uma competência classificada na dimensão de engajamento profissional.

### **As competências enquanto ferramentas na produção da subjetividade**

Em uma primeira leitura das competências e habilidades<sup>5</sup> específicas presentes no documento, é possível perceber que elas se referem diretamente às competências gerais de aquisição dos estudantes conforme estabelecidas pela BNCC. Como exemplo, as de número 1.1 e a 1.1.1, que, em poucas linhas, introduzem a ideia de que o(a) professor(a) deve dominar os conteúdos, tendo como referência uma lógica curricular e partindo de concepções universalizantes do que deve ser ensinado na escola. Em seguida, são apresentadas outras competências que fazem referência direta à organização curricular proposta pela BNCC e suas competências gerais:

1.1.7 Identificar a estrutura de um currículo, detalhando as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua, e desdobrando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por seus alunos em cada período letivo (Brasil, 2020, p.10).

1.1.8 Dominar as competências gerais de aprendizagem da disciplina ou da área de conhecimento em que atua (Brasil, 2020, p.10).

1.1.9 Dominar e explicitar a progressão horizontal e vertical de cada habilidade definida (Brasil, 2020, p.10).

2a.4.2 Utilizar estratégias que apoiam o currículo e os requisitos legais (Brasil, 2020, p.12).

3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz (Brasil, 2020, p.15).

3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento (Brasil, 2020, p.15).

---

<sup>5</sup> De modo geral, tomamos a noção de competência presente no documento da BNCC como a capacidade do sujeito de organizar determinado tipo de conhecimento e sistematizá-lo para a resolução de problemas da vida cotidiana (Brasil, 2017a). Nesse mesmo sentido, as habilidades são um conjunto de técnicas que possibilitam ao sujeito alcançar determinada competência.

Também é identificável no documento a presença de uma perspectiva utilitária da formação docente, ao concebê-la a partir, fundamentalmente, enquanto mera aplicação de saberes. Trata-se de uma concepção que reforça as críticas da ANFOPE (2021) de que se trata de um documento que instrumentaliza a formação continuada de professores(as).

Pode-se pensar, aqui, na racionalidade técnica como outro discurso pedagógico presente no documento e que impacta a formação continuada. Pérez Gómez (1998) caracteriza essa racionalidade a partir de um exercício na docência que prioriza a solução de problemas a partir da aplicação de técnicas científicas. Nessa perspectiva, a preocupação com o método é central, e o(a) professor(a) deve ser aquele(a) que domina as práticas de intervenção decorrentes do conhecimento científico.

Esta análise também é evidenciada pelas competências e habilidades a seguir:

1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações (Brasil, 2020, p.10).

1.2.1 Conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas nas quais atua (Brasil, 2020, p.10).

1.2.2 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos alunos desenvolver as competências necessárias e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores, atendendo às necessidades específicas de aprendizado dos alunos em toda a gama de habilidades (Brasil, 2020, p.10).

1.2.3 Conhecer estratégias que possibilitem implementar e monitorar normas de convivência (Brasil, 2020, p.10).

1.2.4 Conhecer as dificuldades mais recorrentes na aprendizagem para orientar nas escolhas das estratégias de ensino, planejando e estruturando as aulas de modo a representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os temas de sua área de forma compreensível aos alunos (Brasil, 2020, p.10).

1.2.5 Dominar diferentes formas de organização de tempos, espaços e utilização de recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua (Brasil, 2020, p.10).

1.2.6 Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações (Brasil, 2020, p.11).

As habilidades mencionadas retomam, em cada uma delas, a noção de conhecer, planejar e selecionar estratégias de ensino que atendam aos objetivos e às avaliações, que articulem conhecimentos, permitindo o desenvolvimento das experiências necessárias, que atentem para necessidades específicas dos estudantes e que permitam dominar o tempo e o espaço das aulas.

Pérez Gómez (1998) ainda acrescenta que a formação do(a) professor(a), nessa perspectiva, não necessita de um nível superior de preparação, pois ele(a) ficará encarregado(a), desde o início, de dominar um método derivado de “fora”, por especialistas externos, que, de fato, deteriam o conhecimento científico. Ao classificar as competências e habilidades mencionadas acima na dimensão que trata do conhecimento profissional, o documento reforça

esse caráter, pois associa o conhecimento necessário ao exercício da docência, limitando-o à manipulação dessas estratégias.

Na BNC-Formação Continuada, o que está em disputa é a organização de uma docência desejável que atenda às expectativas da BNCC. Desse modo, também se identificam traços de uma concepção tradicional de currículo nas competências específicas para o exercício docente.

A partir de Silva (1999), pode-se dizer que as teorias tradicionais se dividem em duas correntes: eficientista e progressivista. A corrente eficientista, formulada a partir das teorias da administração científica, concebe a escola e o currículo com a função de preparar sujeitos para uma vida adulta e economicamente ativa. O pioneiro Bobbitt (2004), no início do século XX, defendia como centrais a formulação adequada de objetivos educacionais, por considerar que o plano antecede o trabalho. Sua proposta racionalista e sistemática visava à organização do conteúdo educacional, a fim de garantir que o tempo e os recursos fossem utilizados da maneira mais eficaz possível.

Sendo assim, nessa perspectiva educacional, pensar os objetivos torna-se fundamental. Para o Bobbitt, o currículo deveria ser projetado com base nas necessidades e demandas da sociedade em que estava inserido. Em termos pedagógicos, propunha a divisão do currículo em tarefas específicas e mensuráveis. Cada componente do currículo deveria contribuir para a realização dos objetivos estabelecidos, e a eficiência era alcançada por meio de uma divisão clara e da especificação detalhada das tarefas. Ele defendia que o sistema educacional deveria ser flexível o suficiente para refletir as transformações sociais e econômicas ao longo do tempo. Nessa parceria entre escola e mundo do trabalho, o modelo eficientista concebe como única possibilidade de formação um currículo orientado pelas tarefas de execução, que elevam os níveis de eficiência ao considerar o potencial de cada tarefa para vida prática do trabalho.

A segunda corrente das teorias tradicionais, a progressivista, teve como seu maior destaque John Dewey. Embora mais conhecido por suas contribuições para a filosofia da educação e para a pedagogia progressista, Dewey também compartilhou afinidades com o funcionalismo na psicologia, dada a grande influência dessa corrente à época. Ele se interessava pelas funções práticas da mente e pelo modo que o pensamento e comportamento se relacionavam às experiências concretas e às necessidades do sujeito em seu ambiente. Não por acaso, o funcionalismo influenciou a ênfase que Dewey dava à aprendizagem experiencial, à resolução de problemas e à conexão do ensino com a vida cotidiana. Dewey (2002) toma a experiência da criança como ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, argumentando que, sem ela, há perda de interesse e, conseqüentemente, a não aprendizagem.

Ele também assinala que há um perigo em considerá-la como algo importante em si, pois, na verdade, ela é apenas uma ferramenta para desencadear a aprendizagem de questões do mundo real. Para ele, a importância da experiência reside em dar perspectiva ao método<sup>6</sup>.

Em 1950, Ralph Tyler sintetiza ambas as correntes, com maior tendência para o eficientismo, e propõe quatro princípios para o currículo: objetivos que a escola busca atingir; experiências que possibilitem o alcance desses objetivos; a organização dessas experiências de modo eficiente; e a determinação do alcance desses objetivos, isto é, a avaliação com foco na eficiência do currículo (Tyler, 1979). Como se vê, os objetivos, na formulação de Tyler (1979), ainda são elemento central para organização do currículo. O autor considera ainda três as fontes para pensar esses princípios organizadores: 1) estudos sobre os estudantes; 2) estudos sobre a vida contemporânea; e 3) sugestões de especialistas do conteúdo.

A teorias tradicionais concebem os objetivos como o marco final. Se as crianças chegam à escola com uma bagagem de experiências limitada, deverão, ao saírem dela, ser capazes de organizar seus conhecimentos segundo uma versão determinista da realidade.

Ao observar os discursos contidos nas habilidades a seguir, observa-se o uso da noção de experiência, tal como propõe a tradicional teoria progressivista, como um meio para o atingir determinados objetivos de aprendizagem:

1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua (Brasil, 2020, p.11).

1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender (Brasil, 2020, p.11).

Na sequência, conforme os excertos abaixo, tal formação discursiva para docência é ainda reforçada, demonstrando relação direta com os quatro princípios de Tyler (1979) e com a primeira fonte mencionada pelo autor para a elaboração dos objetivos: o estudo dos alunos e de suas experiências.

2a.1.2 Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que John Dewey (2002) propôs uma abordagem centrada no(a) aluno(a) e na prática, levando em consideração os interesses, as necessidades e as experiências individuais de crianças e jovens. O autor defendia a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, incentivando a exploração e a descoberta. Entre seus legados, destacam-se: a integração entre disciplinas, em oposição à sua fragmentação; e a resolução de problemas como método de ensino, especialmente aqueles oriundos da vida real, desafiando os(as) alunos(as) a pensar criticamente e a aplicar seus conhecimentos na busca de soluções. Dewey também incentivava a interação entre os discentes e a participação em atividades que promovessem a cooperação e o desenvolvimento de habilidades sociais, pois defendia que a educação deveria preparar os estudantes para a cidadania ativa e para a participação na sociedade.

que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada (Brasil, 2020, p.11).

2a.1.5 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos (Brasil, 2020, p.12).

Outros discursos pedagógicos também emergem, o que evidencia as disputas que atravessam a produção de documentos como este e o acúmulo de enunciados que os sustentam. Como explica Foucault (2012), os discursos não existem isoladamente; depositam-se, sobrepõem-se, repetem-se, encadeiam-se, produzindo camadas históricas. Não há, jamais, qualquer enunciado solitário; ele é sempre parte de uma série, de uma sequência, de um conjunto em formação contínua. Assim, os discursos se acumulam ao longo do tempo, formando um arquivo de ditos possíveis. Isso implica que cada novo enunciado retoma, modifica ou contradiz outros, pois um discurso só se torna possível porque há outros que o antecedem. Tal dinâmica decorre das regras da sua formação e das condições em que ocorre a sua dispersão (Foucault, 2012).

No documento estudado, o discurso da psicologia comportamental dos anos 1960/1970, que mede o valor do(a) professor(a) por sua capacidade de fazer com que os estudantes compreendam informações, aparece principalmente na habilidade 1.5.2 e estende às habilidades 2a.5.2 e 2b.5.1:

1.5.2 – Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos (Brasil, 2020, p.11).

2a.5.2 Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional de acordo com as evidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos (Brasil, 2020, p.13).

2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas (Brasil, 2020, p.14).

Cunha (2013) demonstra que os estudos acerca da docência se iniciaram quando se tentou compreender a eficácia do ensino. Era considerado(a) bom(boa) professor(a) aquele(a) que conseguisse produzir o máximo de mudanças desejáveis nos estudantes. Esses estudos mensuravam as aptidões dos(as) alunos(as) antes e após a intervenção do(a) professor(a). Com o passar do tempo, as pesquisas também assumiram o compromisso com o próprio ato de ensino, em termos de conduta docente, o que deu visibilidade às interações entre professor(a) e aluno(a) no interior da sala de aula (Cunha, 2013). Nessas pesquisas, mensurava-se, qualitativa e quantitativamente, o comportamento verbal do docente e sua influência sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

Como demonstram Lima e Dias (2025), essa mensuração também passa por recontextualizações e se acumula com discursos de outras ordens que pretendem a padronização dos modos de existir na docência. Isso se expressa, por exemplo, na reprodução da ideia de que, por meio de uma conduta docente adequada, pode-se conquistar um “porvir vitorioso” (Lima; Dias, 2025, p.202), socialmente implicado, bem como na ideia de responsabilização da docência pelo processo educativo como um todo. Tais elementos podem ser observados no documento nos discursos presentes nas seguintes habilidades:

2a.2.3 Abordar o conteúdo da aula com rigorosidade conceitual e linguagem clara (Brasil, 2020, p.12).

2a.2.4 Comunicar de forma clara e precisa os objetivos gerais e específicos da aprendizagem, criando um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa (Brasil, 2020, p.12).

2a.2.5 Formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las (Brasil, 2020, p.12).

2a.2.6 Utilizar estratégias para monitorar e abordar educativamente o cumprimento das normas de convivência (Brasil, 2020, p.12).

Em específico, a habilidade 2b.5.1, já mencionada, denota que as aprendizagens dos estudantes e a consequente medida de eficácia do trabalho do(a) professor(a) se dão por meio dos dados recolhidos nas avaliações internas e externas. Chama-se a atenção para a importância atribuída às avaliações em larga escala, muitas vezes desenvolvidas por setores externos à escola e que buscam atender a interesses para além dela (Hypolito, 2019).

Associado a esses elementos, nos últimos anos, presenciou-se uma implicação entre a lógica do setor privado, pautada principalmente pelos pressupostos de produtividade, consumo e competitividade, e a ação efetiva desses atores políticos. Rosa (2013), em entrevista a Ball, interroga sobre como ele estabelece os nexos entre as privatizações e as mudanças no papel do Estado no desenvolvimento de políticas que impactam principalmente as escolas públicas. Em resposta, o que autor pontua é que a implicação proeminente dessas mudanças consiste na alteração do sentido do processo educativo, o que acarreta, também, mudanças nos significados de ser educando(a) e de ser professor(a). Ainda acrescenta que essa questão é consequência do processo de mercantilização da educação, pois, a partir do momento em que “ideias” se transformam em produtos a serem consumidos e vendidos, são as próprias políticas educacionais que passam a compor o mercado global. Nesse contexto, a formação de professores(as) também fica ao alcance de iniciativas privadas e de seus interesses (Magalhães; Azevedo, 2015).

Ainda reforçando o discurso de uma racionalidade técnica, também progressivista, articulada a uma perspectiva de docência crítica e engajada, algumas habilidades classificadas

na dimensão de atuação profissional abordam o comprometimento docente. Acentua-se nelas um compromisso com a gestão pública e com as normas internas de funcionamento de cada escola:

3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação (Brasil, 2020, p.15).

3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz (Brasil, 2020, p.15).

3.4.3 Analisar criticamente a realidade de sua instituição de ensino à luz das políticas educacionais (Brasil, 2020, p.15).

3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento (Brasil, 2020, p.15).

Ao tomar por base os impactos da organização do Estado no âmbito da administração da Educação e, conseqüentemente, na produção de uma docência, Formosinho e Machado (2007) discorrem sobre o papel central da burocracia nesse processo. Por um lado, têm-se os atores políticos, como aqueles reconhecidos nas grandes decisões normativas, nas formulações de resoluções e de documentos curriculares. Por outro, há o ator anônimo: aquele que incorpora e personifica a pluralidade de atores sociais, como o político, o gestor, o professor, que internalizam determinados saberes, materializam-nos nas práticas cotidianas e acabam por legitimar e autorizar a operação da maquinaria escolar por meio de uma pedagogia burocrática. Nesse cenário, o(a) docente atua prioritariamente em dever para com o Estado, e não para com os estudantes.

A insistência em pensar a formação continuada a partir de competências específicas, ancoradas nos pressupostos da aquisição de competências pelos discentes, apresenta-se enquanto processo de padronização da docência. Um dos impactos desse processo é isentar o(a) professor(a) de pensar um projeto de educação, inserindo-o(a) como agente reprodutor do modelo de sociedade. Com isso, esse sujeito torna-se praticamente invisível, aumentando sua suscetibilidade a aderir e incorporar as formas de conduta orientadas pela instituição.

Para ilustrar essas problematizações, têm-se como exemplos também os discursos presentes nas habilidades e competências:

2b.4.3 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas (Brasil, 2020, p.14).

2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente (Brasil, 2020, p.14).

3.2.4 Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância (Brasil, 2020, p.14).

3.4.1 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de

conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2020, p.15).

3.4.2 Buscar e aplicar *feedback* construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino (Brasil, 2020, p.15).

3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (Brasil, 2020, p.15).

A construção do conhecimento nesses exemplos, novamente, corresponde à aplicação de técnicas e estratégias. Magalhães e Azevedo (2015) assinalam que priorizar, na formação docente, a aquisição de competências evidencia um “ensinar a fazer” que naturaliza determinados sentidos da prática pedagógica. Trata-se de questões que dificultam, inclusive, que o(a) próprio(a) professor(a) localize quais discursos servem às estratégias aprendidas e utilizadas por eles no processo de ensino. Nesse sentido, chamam atenção também as competências e habilidades iniciadas por verbos, acompanhadas de pronomes próprios, que atribuem exclusivamente ao(à) professor(a) a responsabilidade por seu desenvolvimento e aquisição. São exemplos disso:

1.4.1 Atualizar-se sobre as políticas de educação, os programas educacionais, a legislação e a profissão docente, nos âmbitos nacional, estadual e municipal (Brasil, 2020, p.11).

1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional (Brasil, 2020, p.11).

1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional (Brasil, 2020, p.11).

1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos (Brasil, 2020, p.11).

3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais (Brasil, 2020, p.15).

3.5.5 Mobilizar-se para ampliar e aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural (Brasil, 2020, p.15).

Sobre essas, causa estranhamento constar que, até aqui, debateu-se e evidenciou-se a instrumentalização do processo de ensino como particularidade do documento, tirando o(a) professor(a) do lugar de agente produtor de sua própria subjetividade. Quais seriam, então, as possibilidades concretas da aquisição dessas competências pelo(a) professor(a)? A partir de quais pressupostos o(a) docente opta por participar de uma formação e não de outra? Não seria papel das secretarias municipais e estaduais, em conjunto com supervisores(as) e com a coordenação pedagógica, pensar junto dos(as) professores(as) possibilidades de formação que oferecessem ferramentas para que os sujeitos compreendam os impactos sociais, políticos e

culturais da assunção de determinadas concepções de educação?

Todas essas questões emergem do fato de que a BNC-Formação Continuada atribui um valor secundário ao conhecimento produzido pelos(as) professores(as) na escola, em meio aos acontecimentos cotidianos possibilitados pela exposição ao imprevisível. Tão logo o documento foi publicado, entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a ANFOPE, entre outras, manifestaram repúdio à sua homologação, pontuando aspectos centrais da sua elaboração, como: a falta de diálogo com universidades, associações científicas e entidades representativas de professores; a tendência de reproduzir uma formação continuada instrumentalizada, deixando de lado o incentivo ao conhecimento teórico-científico que fundamenta as práticas na escola; o reposicionamento da noção de que a formação continuada é um direito e deve ser garantida pelas políticas públicas de educação, o que gera uma série de dispersões; e, por fim, a indicação da escola enquanto espaço prioritário para a formação continuada em serviço, mantendo imprecisa a função dos sistemas de ensino nessa formação.

Uma vez que a organização do currículo por competências exige um constante monitoramento por meio de práticas avaliativas que mensuram as capacidades para o trabalho, algumas competências e habilidades da BNC-Formação Continuada intrigam por apresentarem um caráter imponderável (Lemos; Macedo, 2019). É o caso das supracitadas competências, bem como das seguintes competências gerais: a de número 8, também já citada, que atribui ao “autoconhecimento” o valor de competência; e a de número 9, que qualifica o exercício da empatia, do respeito e do acolhimento entre os sujeitos:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2020, p.8).

Dentre as competências e habilidades específicas, a 1.5, a 1.5.1 e outras que abordam o trabalho colaborativo também chamam atenção nesse sentido. Ambas acrescentam que o autoconhecer-se deve estar a serviço da capacidade de desenvolvimento profissional, o que nesse sentido, possibilita uma mensuração dessa competência pela aptidão dos sujeitos em solucionar problemas. Cabe registrar que essa análise foi demonstrada por Rodrigues (2015) ao estudar a atuação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre as políticas educacionais globais e sua preocupação com as habilidades socioemocionais.

Lemos e Macedo (2019), ao se debruçarem sobre a proposição de competências socioemocionais feita pela BNCC, apontam-nas como técnicas que possibilitam gestar, no sujeito, uma autoempresa. Isso porque, ao aprofundarem uma análise da constituição da “organização-empresa” pela racionalidade neoliberal, os autores atentam para a consolidação de uma lógica que parte do “existir-empresa”, que se dá a partir do estabelecimento de “missão”, “visão” e “valores”. A “missão” corresponde à identidade da organização, isto é, à razão pela qual ela existe; a “visão”, à idealização de um futuro, o “querer chegar a algum lugar”; e os “valores”, aos princípios que regem os comportamentos de todos os envolvidos na organização. Trata-se de jargões que são largamente utilizados por empresas para alavancar a marca, o produto e os modos de operação. Isso, em alguma medida, padroniza os mecanismos pelos quais a empresa recebe a sociedade e, como ela é recebida pela sociedade, o que envolve todos os seus sujeitos. Pensar as competências socioemocionais nessa perspectiva nada mais é do que pensá-las também como uma técnica de padronização do ser.

Desses enunciados, deduz-se que a identidade e o modo de se conduzir dos sujeitos devem estar em acordo com determinadas metas, que, no âmbito do caráter-empresa, associam-se a interesses externos à instituição. Dardot e Laval (2016) argumentam que o efeito que se procura nas práticas de fabricação e gestão do neossujeito é conceber um sujeito que trabalhe para a empresa, no caso, a escola, como se estivesse trabalhando para si mesmo, a fim atender a interesses meramente pessoais. Assim, o alvo de aplicação dessas políticas passa a ser a modificação do desejo nos próprios sujeitos. Mueller e Cechinel (2020) também corroboram essa afirmação ao revisarem, nos últimos anos, as parcerias entre setor público e o setor privado da educação para a elaboração e implementação de políticas que abordem as competências socioemocionais.

Por fim, cumpre destacar as menções feitas no documento sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), associadas a competências e habilidades que reiteram o discurso de que o sujeito professor(a) deve ser capaz de inovar e criar, de modo a planejar práticas pedagógicas desafiadoras e significativas para os estudantes. Pode-se observar esses elementos nas competências gerais 2 e 5, e nas competências e habilidades específicas 1.2.7 e 2b.1.5.

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas (Brasil, 2020, p.8).

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como

recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2020, p.8).

1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados (Brasil, 2020, p.11).

2b.1.5 Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino (Brasil, 2020, p.13).

Ao mesmo tempo em que o documento espera da docência uma atitude criativa e inovadora, essa mesma atitude é concedida e direcionada para uma certa concepção de inovação. Formosinho e Machado (2007) asseveram que, na escola moderna, o(a) bom(boa) professor(a) é aquele(a) obediente às normas. E que, mesmo nos espaços concedidos à criatividade e às práticas inovadoras, deve servir à concepção de educação chancelada. É justamente essa questão que torna o trabalho passível de controle administrativo, uma vez que os parâmetros de avaliação das boas práticas correspondem às concepções impostas.

## Apontamentos finais

Este estudo teve como objetivo localizar e investigar quais discursos pedagógicos são mobilizados pela BNC-Formação Continuada, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Ao tomar esse documento como acontecimento discursivo, a análise permitiu compreender como determinadas racionalidades se articulam na produção de modos específicos de ser docente, inscritos em competências e habilidades consideradas necessárias ao processo de formação de professores e ao exercício da profissão.

O gesto metodológico empreendido permitiu localizar a recorrência de enunciados que organizam a docência a partir de uma lógica de responsabilização individual, performatividade e adesão institucional. Observamos que a ausência da menção ao papel da coordenação pedagógica no processo de formação continuada em serviço dos(as) professores(as), associada à ênfase no autodesenvolvimento e na autorregulação docente, desloca para o(a) professor(a) a responsabilidade quase exclusiva pela sua própria formação e pelos resultados educacionais. Esse movimento reforça práticas de controle das condutas que operam por meio da internalização de normas e da condução de si, em consonância com o que Ball (2002; 2004) denomina de cultura da performatividade concatenada às práticas de gerencialismo.

A análise também evidenciou a organização da formação continuada voltada para um modo de obtenção de conhecimento necessário apenas para a aprendizagem de técnicas que visem à resolução de problemas imediatos (Silva, 2018), o que, em certa medida, tende a

instrumentalizar os saberes necessários à prática docente. Nota-se, aqui, uma referência à racionalidade técnica na formação de professores(as), reforçada pela proposta de mensuração das capacidades adquiridas pelo(a) docente por meio do desempenho obtido pelos(as) estudantes, o que esvazia o debate pedagógico de suas dimensões éticas, políticas e históricas.

Pudemos notar que a BNC Formação-Continuada acumula discursos de racionalidade técnica, racionalidade neoliberal e competências socioemocionais, a fim de impactar diferentes aspectos do contexto educacional e social. Aqui, as competências socioemocionais emergem como atualização dessas racionalidades, operando como técnicas de subjetivação que incidem sobre o desejo, a conduta e a autoavaliação dos(as) docentes. Observamos que a racionalidade técnica, marcada pela ênfase na eficiência, na padronização e na aplicação de métodos científicos, frequentemente se reflete na gestão e na organização das instituições educacionais. Nesse cenário, métodos de ensino padronizados e avaliações quantitativas em larga escala ganham destaque, evidenciando uma abordagem orientada para resultados mensuráveis, que reforça a responsabilização do sujeito e amplia os mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

A racionalidade neoliberal, que propõe a minimização da intervenção estatal na economia e valoriza a competição e o livre mercado, também deixa sua marca na educação. A privatização do ensino, de modo direto ou indireto, a competição entre instituições educacionais e a visão da educação como um investimento individual ou mesmo da nação estão alinhadas com essa perspectiva. Contudo, as análises produzidas amplamente pela comunidade acadêmica e enunciados abordados neste estudo oferecem sólidos argumentos para indicar que tais abordagens podem contribuir para a desestabilização do ambiente educacional, priorizando elementos quantificáveis em detrimento de aspectos subjetivos e afetivos.

É interessante notar que as competências socioemocionais emergem como uma resposta à possível desumanização das relações e dos sujeitos associada às políticas pautadas nas racionalidades técnica e neoliberal. Essas competências, que incluem inteligência emocional, empatia, colaboração e resiliência, reconhecem a importância do desenvolvimento emocional e social para o êxito na vida. No entanto, elas precisam da racionalidade técnica para serem efetivadas; logo, precisam ser avaliadas quanto à sua eficiência. Caso contrário, correm o risco de promover avaliações subjetivas e difíceis de mensurar objetivamente, sobretudo em um ambiente dominado por métodos tradicionais de comparação de resultados. Afinal, o que se observa nesses documentos é a instrumentalização dessas competências em favor de objetivos econômicos, como a preparação para uma formação docente que tanto atenda ao mercado de

trabalho quanto transforme a docência em mais uma entre várias mercadorias.

Mediante o exposto, pode-se compreender as competências presentes na BNC-Formação Continuada como técnicas que dispersam os discursos pedagógicos associados à racionalidade técnica da formação de professores e à racionalidade neoliberal, a qual não se distancia da primeira e, inclusive, faz uso dela enquanto recurso ao explorar seu caráter utilitário. Compreendê-las dessa forma permite atentar para a atuação delas sobre a subjetividade do sujeito professor(a), entendendo aqui a subjetividade enquanto modo como o sujeito se julga, se observa e se reconhece como sujeito (Foucault, 2014) da docência. Atuar sobre a subjetividade implica, então, a assunção de determinados discursos pelo(a) próprio(a) docente, que o(a) inserem em um regime de narratividade que corrobora as expectativas da BNC-Formação Continuada, por exemplo.

Nesse sentido, ao evidenciar enunciados como os da competência técnica, da responsabilidade individual do(a) docente, da performatividade e da eficácia, da adesão institucional e das competências socioemocionais, enquanto técnicas que estruturam a formação discursiva da docência na BNC-Formação Continuada, este estudo contribui para ampliar o debate crítico sobre as políticas de formação de professores no Brasil. Chamamos atenção para os efeitos ético-políticos dessas normativas sobre a subjetividade docente e para a necessidade de produzir outras formas de pensar e exercer a docência, que não se reduzam à lógica da eficiência, da responsabilização individual e da adequação às exigências do mercado.

## Referências

ARAÚJO, Janaina Cacia Cavalcante; PINAZZA, Mônica Appezzato. Coordenação pedagógica na educação infantil: questões de formação e profissão. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2019, p. 117-148.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. **A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação**: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-publica-o-documento-final-do-xx->

enanfope-encontro-nacional-da-anfope-politica-de-formacao-e-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-resistencia-propositivas-a-bnc-da-formacao-i/. Acesso em: 19 jan. 2026.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2025.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Dossiê: “Globalização e Educação: precarização do trabalho docente – II”. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Editora Didáctica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, [2017a]. Versão final entregue ao CNE em abril de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Brasília: MEC, [2015]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Documento Orientador. Brasília: MEC, [2019]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/programa-de-apoio-a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-probncc>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, [2020]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 02 mai. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 609-625, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 07 mai. 2024.

DARDOT, Pierre, LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

FORMOSINHO, Julia Oliveira, MACHADO, Joaquim (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira, KISHIMOTO, Tizuko Morchida, PINAZZA, Mônica Appezzato (OrgS.). **Pedagogia(a) da Infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 292-328.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica** (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1-3.1711>. Acesso em: 07 mai. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 07 mai. 2024.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, v. 25, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582>. Acesso em: 07 mai. 2024.

LIMA, Paula Eduarda das Dores de Souza; DIAS, Rosanne Evangelista. A centralidade docente nos discursos de responsabilização da OEI. **Revista FAEEBA**, v.34, n. 77, p. 192-207, 2025. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p192-207>. Acesso em: 15 de dez. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Acesso em: 07 mai. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Acesso em: 07 mai. 2024.

MAGALHÃES, Ligia Karam Correa, AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>. Acesso em: 07 mai. 2024.

MUELLER, Rafael Rodrigo, CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435680>. Acesso em: 07 mai. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e a segunda versões da BNCC: construções, intenções e condicionantes. **EccoS**, n. 41, p. 31-44, 2016. DOI: 10.5585/EccoS.n41.6807. Acesso em: 15 de dez. 2025.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José, PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-379.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. P. 2-25. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/72921>. Acesso em: 2 maio 2024.

ROSA, Sanny Silva. Entrevista com Stephen J. Ball: Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457-466, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200012>. Acesso em: 07 mai. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 07 mai. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Nota técnica ANFOPE, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2024.

TYLER, Ralph. **Os Princípios Básicos do Currículo de Ensino**. 6ª ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

**SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Marina Contarini Boscariol.** Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Aluna de doutorado da Universidade Estadual de Campinas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165942859548863>

**Mário Luiz Ferrari Nunes.** Doutor em Educação na Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Estadual de Campinas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7343706723909071>

**Como citar**

BOSCARIOL, Marina Contarini; NUNES, Mário Luiz Ferrari. A BNC-Formação Continuada e a produção do sujeito docente. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e72921, 2026.