

IMPLICACIONES DE LA BNC-FORMACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE

IMPLICATIONS OF BNC-TRAINING FOR THE PUBLIC UNIVERSITY AND TEACHING EDUCATION

Eliane Miranda COSTA¹
Cleide Carvalho de MATTOS²
Vivianne Nunes da Silva CAETANO³

RESUMEN: El artículo analiza la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación) y sus implicaciones para la universidad pública y la formación docente. La metodología prioriza la investigación bibliográfica, con énfasis en los teóricos que discuten la política curricular y la formación docente. En el análisis documental, tenemos como fuente el Dictamen n° 22/2019/CNE/MEC y la Resolución CNE / CP n° 2, de 20 de diciembre de 2019, que establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica y la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica. El análisis revela que la formación docente se vuelve cada vez más instrumental, utilizada para satisfacer las necesidades del capital. El locus de formación deja de ser la Universidad para convertirse en la escuela, espacio prioritario de las acciones de docencia, investigación y extensión.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa. Currículo. Formación Docente. Universidad.

RESUMO: O artigo analisa a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e suas implicações para a universidade pública e formação docente. A metodologia privilegia a pesquisa bibliográfica, com destaque para teóricos que discutem a política curricular e a formação de professores. A análise documental tem como fonte o Parecer MEC/CNE n° 2.167/2019 e a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Educação Básica). A análise revela que a formação docente se torna, cada vez mais, instrumental, utilizada com o objetivo

¹ Universidad Federal de Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Profesora del Magisterio Superior en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Doctorado en Antropología (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5036-3147>. E-mail: elianec@ufpa.br

² Universidad Federal de Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Profesora de Magisterio Superior en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Doctorado en Educación (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3229-9441>. E-mail: cleidematos@ufpa.br

³ Universidad Federal de Pará (UFPA), Breves – PA – Brasil. Profesora del Magisterio Superior en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Doctorado en Antropología (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-00033808-7618>. E-mail: vns@ufpa.br

de atender as necessidades do capital. O locus da formação deixa de ser a Universidade e passa a ser a escola, o espaço prioritário para as ações de ensino, pesquisa e extensão.

PALAVRAS-CHAVE: *Política Educacional. Currículo. Formação Docente. Universidade.*

ABSTRACT: *The article analyzes the Common National Base for the Initial Training of Teachers of Basic Education (BNC-Training) and its implications for the public university and teacher formation. The methodology favors bibliographic research, with emphasis on theorists who discuss curriculum policy and teacher training. In the documentary analysis, we have as source the Opinion no. 22/2019/CNE/MEC and Resolution CNE/CP no. 2, of December 20th, 2019, which establishes the National Curricular Guidelines for the Initial Training of Teachers of Basic Education and the Common National Base for the Initial Training of Teachers of Basic Education. The analysis reveals that teacher training becomes increasingly instrumental, used in order to meet the needs of capital. The locus of training ceases to be the University and becomes the school, the priority space for teaching, research and extension actions.*

KEYWORDS: *Educational Policy. Curriculum. Teacher Education. University.*

Introducción

En las últimas décadas, en especial a partir de los 90, el Estado brasileño pasó a implementar políticas públicas en los diferentes sectores alineados al neoliberalismo. En el campo de la Educación, se verifica tal proceso con las (contra) reformas, que han consistido en la aprobación de resoluciones, directrices, entre otros documentos, bajo orientación de organismos multilaterales, fundaciones y grupos empresariales. Se trata de un modelo de gestión de la educación pública que, de un lado, privilegia acciones que estimulan y benefician el sector privado, y por otro, niega derecho a los hijos de la clase obrera, y todavía impone a estos el perfil que el mercado exige, es decir, sujetos con habilidades y competencias en vista de obtener “el privilegio de la servitud” (ANTUNES, 2018).

La formación humana, en esta perspectiva, es secundaria, o simplemente ignorada, en detrimento de la preparación de la mano de obra competitiva para un trabajo precario, ajustado a los designios del mercado. Esto significa que en la sociedad capitalista, la educación tiene como objetivo la formación del sujeto para generar beneficios para el gran capital. La aprobación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) para la Enseñanza Infantil y Primaria a través de la Resolución CNE/CP n° 2 del Consejo Nacional de Educación (CNE), en 2017, y para la Enseñanza Media a través de la Resolución CNE/CP n° 4, en 2018, que impone cambios en el currículo de la Enseñanza Básica y, en consecuencia, en el currículo de las carreras de grado, es una exigencia de esta receta. Se trata de un plan de

estudios revestido de principios pedagógicos a la luz de la pedagogía de las competencias, lo que, de hecho, significa un plan de estudios vinculado a las perspectivas del mercado.

Para garantizar la implementación de esa base, el Estado/gobierno se encargó de aprobar la Resolución n° 2/2019, que consiste en la reformulación de carreras de profesorado e instituye la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de la Educación Básica (BCN – Formación), basada por el Parecer CNE/CP n° 22/2019. En la expresión de Curado Silva (2020, p. 104), la BNC-Formación es la herramienta para “formar profesores para enseñar la BNCC”, es decir, es la estrategia para hacer viable el modelo de la escuela, educación y formación que el capitalismo contemporáneo proyecta.

En este texto, la propuesta es discutir la BNC-Formación y sus implicaciones para la formación de profesores, y desde esta perspectiva, analizar las concepciones e intenciones que orientan la formación de profesores en Brasil, así como el papel y el desafío de las instituciones formadoras. Dichos objetivos se guiarán por las siguientes preguntas: ¿Qué concepciones se ponen en tensión en la formación del profesorado que se propone con la BNC-Formación? ¿Qué representa el BNC-Training para las instituciones de formación y capacitación de profesores?

Se trata de un estudio cualitativo de carácter bibliográfico y documental. En el recorrido de la investigación bibliográfica, nos apoyamos en la producción en forma de artículos y libros de autores que vienen discutiendo la política de formación y el currículo, como Sacristán (2000) y Dourado (2015). Y en el ámbito de la investigación documental, tenemos como foco específico la Resolución CNE/CP n° 2/2019, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formação). Nuestros análisis buscan apoyo en el enfoque interdisciplinario, destacando el debate actual sobre la política de formación del profesorado.

El texto está estructurado en dos temas, más esta Introducción y las Consideraciones finales. En el siguiente tema abordamos la formación en el contexto de las reformas educativas, mostrando las concepciones e intenciones que atraviesan y sostienen la formación de profesores en Brasil. Los análisis del segundo tema se centran en las implicaciones de la BNC-Formação para la formación de los profesores de la escuela pública y para la universidad pública, que con esta base deja de ser el principal locus de este proceso formativo.

La formación docente en las reformas educativas: concepciones e intenciones

La regulación del currículo es parte de un proceso más amplio que involucra las relaciones económicas, políticas y culturales que se establecen en la sociedad, pero que afecta la vida de las personas, interfiriendo en su forma de ser, pensar y vivir, es decir, es una estrategia para regular la subjetividad de los sujetos. Por lo tanto, es importante entender las concepciones de la formación docente implementadas en las reformas educativas, ya que sirven de referencia para las políticas curriculares dirigidas a la Educación Básica. Para Sacristán (2000, p. 109, nuestra traducción), el Estado,

[...] al establecer concretamente los mínimos para todo el sistema educativo o para algunos de sus niveles, cumple diferentes funciones que es necesario aclarar para dar a esta etapa de decisiones su justo valor y analizar las consecuencias de expresar las prescripciones de tal o cual manera.

Al definir un conjunto de acciones direccionadas a “controlar” el conocimiento de los cursos de formación del profesorado, el Estado centraliza el poder de decidir qué es pertinente conocer y enseñar en la educación básica. La relación entre formación docente y educación básica involucra una simetría cuya base es el currículo. Por ello, transformaciones en el currículo de la educación básica también generan repercusiones en los cursos de formación del profesorado, exactamente por ese ser un canal en el que el currículo puede modelar el tipo de racionalidad a ser practicada en el espacio escolar (SACRISTÁN, 2000).

La política de formación del profesorado no es un tema pacífico, ya que diferentes instituciones y asociaciones se han posicionado sobre las concepciones de formación implementadas por el Ministerio de Educación (MEC). Destacamos el protagonismo de la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE), la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación (ANPED), la Asociación Nacional de Política y Administración Educativa (ANPAE), entre otras que “[...] eligieron [ellas] como tarea fundamental la defensa de la formación y valoración de los profesionales de la educación básica, basada en un “paradigma educativo dialéctico” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; DE SÁ, 2020, p. 3).

En los años 90, el MEC defendió una formación basada, sobre todo, en la racionalidad técnica, en el “saber hacer” y en la “pedagogía de las competencias”. Esta concepción de la formación se articula con las exigencias de los organismos financieros multilaterales y las nuevas configuraciones del mundo globalizado. La concepción de la “organización curricular” basada en la pedagogía de las competencias se presenta como capaz de instrumentalizar a los profesores para afrontar los problemas de aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque en el conocimiento socialmente útil, capaz de movilizar habilidades que generen competencias, se

vuelve central en las reformas curriculares implementadas por el MEC en este período.

Además de la pedagogía de las competencias, el MEC también defendía que la formación del profesorado para la educación básica debería ocurrir, prioritariamente, en los institutos superiores de educación, por considerar los cursos ofrecidos en las universidades academicistas, por lo tanto, no adecuados a la concepción de formación docente defendida por MEC. La ANFOPE, posicionándose en contra a la propuesta de MEC, defendía que la formación docente debería ocurrir en las Universidades “[...] como forma de asegurar la articulación entre enseñanza, investigación y extensión; formación continua de calidad referenciada en el social, como derecho del profesional de la educación” (ARAÚJO; BRZEZINSKI; DE SÁ, 2020, p. 4).

En 2002, se promulgó la Resolución CNE/CP n° 1, del 18 de febrero, que estableció las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica, en el nivel superior, curso de grado completo. Esta resolución forma parte de un conjunto de directrices que comenzaron a editarse a partir de 2002 para los cursos de grado. La concepción de la formación profesional vigente en los años 90 asumió la centralidad en esta resolución, privilegiando así una profesionalización asociada a la idea de "competencia". Esto supuso que la exigencia de un "[...] trabajador debe tener un conocimiento más genérico y amplio, que le permita adaptarse a diferentes tareas en un campo de acción más amplio" (FACCI, 2004, p. 37).

En 2012, se aprobó la Resolución CNE/CP N° 1, del 30 de mayo de 2012, que establece las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH) que deben observar los sistemas educativos y sus instituciones. La citada resolución establece que la educación en derechos humanos debe ser un componente curricular obligatorio en la formación inicial y continua de todos los profesionales de la educación. Según Dourado (2015, p. 305-306, nuestra traducción),

11. La educación en y para los derechos humanos es un derecho fundamental, constituyendo una parte del derecho a la educación y, también, una mediación para realizar el conjunto de derechos humanos reconocidos por el Estado brasileño en su ordenamiento jurídico y por los países que luchan por el fortalecimiento de la democracia; además, la educación en derechos humanos es una necesidad estratégica en la formación de los profesionales de la enseñanza y en la acción educativa en consonancia con las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos.

Por lo tanto, la educación en derechos humanos requiere una formación académica basada en los principios democráticos y el desarrollo de una conciencia política, social,

cultural, étnica y ambiental que valore el ejercicio cotidiano de la ciudadanía. Las formas de inserción del tema de la educación en derechos humanos en la organización de los planes de estudio de la educación básica y en los cursos de formación inicial y continua del profesorado, según lo establecido en el artículo 7 de la Resolución CNE/CP n° 1 de 2012, deben ser:

I - por transversalidad, a través de temas relacionados con los derechos humanos y tratados interdisciplinariamente; II - como contenido específico de una de las disciplinas ya existentes en el currículo escolar; III - de forma mixta, es decir, combinando transversalidad y disciplinariedad (BRASIL, 2012, nuestra traducción).

Analizamos que la resolución considera que la educación en derechos humanos podrá ser ofertada de forma transversal, interdisciplinaria, disciplinaria y de modo mixto (transversal y disciplinas), sin embargo, queda a criterio de las instituciones la definición de la forma de organización curricular de la educación en derechos humanos en la educación básica y superior.

En 2012, se aprobó también la Resolución CNE/CP n° 2, de 15 de junio de 2012, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Ambiental a ser observadas por los sistemas de enseñanza de Educación Básica y de Educación Superior. Esa Resolución reconoce la necesidad de pautar la educación ambiental en la formación inicial y continua de los docentes de la Educación Básica. Esa premeencia está vinculada a la necesidad de fortalecimiento, de la solidaridad, del respeto a los derechos humanos y en defensa del medio ambiente, como se observa en el Art. 2° de esa Resolución.

Art. 2° La Educación Ambiental es una dimensión de la educación, es la actividad intencional de la práctica social, que debe dar al desarrollo individual un carácter social en su relación con la naturaleza y con otros seres humanos, con el objetivo de mejorar esta actividad humana para que sea plena de la práctica social y la ética ambiental (BRASIL, 2012, nuestra traducción).

La inclusión de la educación ambiental en el currículo de la formación inicial y continua del profesorado es necesaria y urgente, porque estamos viviendo una realidad política, económica y social que ha ido construyendo las bases para una explotación desordenada de nuestras riquezas naturales, unida al debilitamiento de los órganos de control, como ejemplo, el Instituto Brasileño de Medio Ambiente y Recursos Naturales Renovables (IBAMA) y el Instituto Chico Mendes para la Conservación de la Biodiversidad (ICMBio), además de reducir la participación de la sociedad civil en los organismos de control social mediante la extinción de los órganos colegiados que formaban parte de la estructura del

Ministerio de Medio Ambiente (MMA) a través del Decreto n° 9. 759, del 11 de abril de 2019.

Movilizar los recursos tecnológicos para redimensionar nuestra mirada en relación con el medio ambiente revela una nueva perspectiva de desarrollo que, por tanto, afectará directamente a la concepción del medio ambiente, por lo que es necesario promover en la formación inicial y continua del profesorado la inclusión de los principios y objetivos de la educación ambiental, para que los docentes puedan actuar de forma crítica y propositiva en la defensa de la equidad socioambiental y la conservación del medio natural y cultural.

En 2015 se aprobó la Resolución CNE/CP n° 2/2015 para la formación inicial en educación superior (cursos de grado, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segundo grado) y para la formación continua. En esta Resolución, se propone la formación inicial y continuada de los profesores de forma articulada, con el objetivo de garantizar la continuidad del proceso de formación de los profesores a través de una política de Estado. La presente Resolución propone la organización del currículo de las carreras de formación docente en tres núcleos de estudio, a saber: núcleo de formación general, núcleo de profundización y diversificación de estudios y núcleo de estudios integradores, tal como se determina en el art. 12 de la presente Resolución.

Art. 12. Los cursos de formación inicial, respetando la diversidad nacional y la autonomía pedagógica de las instituciones, constarán de los siguientes núcleos: I - núcleo de estudios de formación general, de áreas específicas e interdisciplinarias, y del ámbito educativo, sus fundamentos y metodologías, y de las distintas realidades educativas, [...];
II - núcleo de profundización y diversificación de los estudios en áreas de actividad profesional, incluyendo contenidos específicos y pedagógicos, priorizados por el proyecto pedagógico de las instituciones, en consonancia con los sistemas educativos, que, dadas las demandas sociales, permitirán, entre otras posibilidades [...];
III - núcleo de estudios integradores para el enriquecimiento curricular [...].
(BRASIL, 2015, nuestra traducción).

Los núcleos de estudios constituyen ejes movilizadores de conocimiento que pueden ser trabajados de manera disciplinaria e interdisciplinaria, y permiten la construcción de Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) a partir de la profundización del conocimiento sobre los fundamentos de la educación, las políticas públicas y la gestión educativa, como se señala en el art. 14 párrafo 2 de la Resolución CNE/CP n° 2/2015: "[...] los derechos humanos, las diversidades étnico-raciales, de género, sexuales, religiosas, de grupos generacionales, la Lengua de Signos Brasileña (Libras), la educación especial y los derechos educativos de los adolescentes y jóvenes en cumplimiento de las medidas socioeducativas". (BRASIL, 2015).

La Resolución CNE/CP nº 2/2015 presenta la interdisciplinariedad como principio de organización curricular. Según Luck (1994, p. 59-60), la interdisciplinariedad pretende "[...] promover la superación de la visión restringida del mundo y la comprensión de la complejidad de la realidad, rescatando la centralidad del hombre en la realidad y en la producción de conocimiento [...]". La interdisciplinariedad se presenta como una táctica importante para superar la fragmentación del conocimiento distribuido en campos disciplinarios. Sin embargo, como aprendemos de Luck (1994, p. 64), se requiere el compromiso de los educadores y un trabajo integrado entre las disciplinas y la realidad, con vistas a "[...] una formación integral de los alumnos, para que puedan ejercer la ciudadanía de forma crítica, a través de una visión global del mundo y sean capaces de afrontar los problemas complejos, amplios y globales de la realidad actual".

La interdisciplinariedad presupone el compromiso de trabajar de forma colectiva, por medio del diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento. Lo que significa que la interdisciplinariedad tiene en cuenta ampliar el conocimiento disciplinario por medio de la interconexión de los diferentes saberes. Esa interacción amplía y posibilita la creación de nuevos conocimientos y nuevos aprendizajes, por eso es importante romper las barreras que separan los conocimientos disciplinarios, pues, en la realidad social concreta no hay divisiones entre los saberes – todos hacen parte de la totalidad social. De ahí la importancia de la interdisciplinariedad como estrategia organizativa y metodológica en los currículos de los cursos de formación del profesorado para superar la fragmentación del conocimiento, las barreras construidas acerca de las asignaturas académicas, así como jerarquizaciones e aislamientos disciplinarios.

En 2019, en el primer año de gobierno de Jair Messias Bolsonaro (2019 - actual), se sancionó la Resolución CNE/CP Nº 2, del 20 de diciembre de 2019, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formação). Muchos colegios e institutos estaban aún en proceso de redacción de sus PPC cuando se revocó la Resolución CNE/CP nº 2/2015. Este aligeramiento en la promulgación de una nueva Resolución se justifica por la necesidad de repensar la concepción de la formación del profesorado. En este nuevo escenario político, la pedagogía de las competencias gana centralidad, convirtiéndose en el eje estructurador del currículo de los cursos de formación docente.

La BNC-Formación y las implicaciones para la formación docente y la universidad pública.

Se observa que las últimas reformas educativas han presentado un giro histórico hacia los intereses del capital. De hecho, se ha configurado un conjunto sistémico y complejo de acciones, políticas y discursos que se retroalimentan a la luz de los preceptos del gran capital y su filosofía neoliberal, que han apuntado a la educación, a la escuela pública y a los maestros, para fortificar la pedagogía del capital. Una de las acciones, en la situación actual, que asiente en esta dirección, es el BNC-Formación, creado para "formar a los profesores" (CURADO SILVA, 2020), y así materializar el BNCC, lo que, en la práctica, significa controlar la formación del profesorado y, por tanto, la enseñanza y la escuela pública.

Algunas huellas para entender este hecho se pueden observar en el Dictamen CNE/CP n° 22/2019. Este documento subraya que

El BNCC de Educación Básica trae diez competencias generales que deben ser desarrolladas por los estudiantes, teniendo como principio la Educación Integral, que favorece el desarrollo pleno de las personas. Estas competencias establecen un paradigma que no puede ser diferente para la formación del profesorado (BRASIL, 2019, p. 15, nuestra traducción).

El dictamen en cuestión deja claro que la formación del profesorado debe basarse en un conjunto de competencias predeterminadas por el BNCC. La competencia es definida por esta base como "[...] la movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas, cognitivas y socioemocionales), actitudes y valores para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el mundo del trabajo" (BRASIL, 2017, p. 8). Las competencias son, de hecho, definidas como condición para garantizar los derechos y objetivos de aprendizaje y el desarrollo del sujeto, establecidos por dicha base, como se observa en la Resolución CNE/CP n° 02/2019, en sus Art. 2 y 3:

Art. 2 La formación del profesorado supone el desarrollo, por parte del titulado, de las competencias genéricas establecidas en el BNCC-Educación Básica, así como de los aprendizajes esenciales que deben garantizarse a los alumnos, en lo que respecta a los aspectos intelectuales, físicos, culturales, sociales y afectivos de su formación, teniendo como perspectiva el pleno desarrollo de las personas, con vistas a la Educación Integral.

Art. 3 Basándose en los mismos principios de las competencias genéricas establecidas por el BNCC, el graduado debe desarrollar las correspondientes competencias genéricas de enseñanza.

Párrafo único. Las competencias docentes genéricas, así como las competencias específicas y las habilidades correspondientes, indicadas en el Anexo que integra esta Resolución, conforman la BNC-Formación (BRASIL, 2019, nuestra traducción).

En estos dos artículos, se verifica la delineación de una concepción de la formación docente, que tiene como determinante el dominio de competencias y habilidades, alineadas al desempeño práctico. Curado Silva (2020, p. 108) sostiene que dentro de este modelo "[...] el profesor se convierte en un instrumento de transmisión de contenidos y el alumno tiene su formación enfocada al mundo del trabajo, centrada por los aprendizajes esenciales". Esto significa que las competencias no son meras prescripciones de contenido, sino, principalmente, prescripciones de acciones que debe formar y ejecutar el "nuevo profesor" formado por la BNC-Formación.

Lo que está en juego en este escenario es la formación de la clase que vive del trabajo, sujetos que a los ojos del capital deben tener la función de cumplir su agenda. Por lo tanto, la educación para la clase trabajadora no tiene que basarse en los conocimientos necesarios para la formación ciudadana, sino en conocimientos que les preparen para el mercado laboral, el subempleo, la intermitencia y la precariedad laboral (ANTUNES, 2018). Para estos sujetos no es necesaria una educación que contemple la transformación social o el cuestionamiento del *statu quo*, ni profesores con una formación que les permita tener una posición crítica ante las injusticias sociales.

La lectura del Dictamen CNE/CP n° 22/2019 y de la Resolución CNE/CP n° 02/2019 sugiere que estamos ante un paradigma que centraliza el desempeño formativo y docente a una epistemología de la práctica, prevaleciendo así el saber hacer como elemento estructurante de la formación. Así, tenemos una formación vaciada de teoría con un enfoque en las competencias, que, en este caso, se compone de tres dimensiones: el conocimiento profesional, la práctica profesional y el compromiso profesional, como se verifica en el Art. 4, apartados 1, 2 y 3, de esta Resolución:

§ 1º Las competencias específicas en la dimensión del conocimiento profesional son las siguientes: I - dominar los objetos de conocimiento y saber cómo enseñarlos; II - demostrar conocimientos sobre los alumnos y cómo aprenden; III - reconocer los contextos vitales de los alumnos; y IV - conocer la estructura y la gobernanza de los sistemas educativos.

§ 2º Las competencias específicas de la dimensión de la práctica profesional se componen de las siguientes acciones: I - planificar las acciones de enseñanza que den lugar a un aprendizaje eficaz; II - crear y saber gestionar entornos de aprendizaje; III - evaluar el desarrollo del alumno, del aprendizaje y de la enseñanza; y IV - realizar las prácticas pedagógicas de los objetos de conocimiento, competencias y habilidades.

§ 3º Las competencias específicas de la dimensión de compromiso profesional se pueden desglosar de la siguiente manera: I - comprometerse con el propio desarrollo profesional; II - comprometerse con el aprendizaje de los alumnos y poner en práctica el principio de que todos son capaces de

aprender; III - participar en el Proyecto Pedagógico de la escuela y en la construcción de valores democráticos; y IV - comprometerse profesionalmente, con las familias y la comunidad, con el objetivo de mejorar el ambiente escolar (BRASI, 2019, p. 3, nuestra traducción).

Acompañan a dichas competencias docentes, tal y como se establece en el documento adjunto de dicha resolución, denominado BNC-Formación, un conjunto de habilidades formadas para implementar la actuación docente. Así, tenemos una política de formación docente que implica el control y la regulación de lo que el profesor debe saber y enseñar, enviando así la formación al enlucido de conocimientos predefinidos, acto que hiera la autonomía del profesor y desconoce al profesor como ser pensante, además de reducir la posibilidad de un trabajo crítico. La labor docente es, de hecho, secundaria y orientada a los resultados que deben demostrar los alumnos en las evaluaciones estandarizadas. Tampoco considera otras dimensiones de la formación del profesorado, como el salario digno, las condiciones de trabajo, la carrera profesional, la formación continua, entre otras. De ahí que entendamos, en estos términos, la labor docente como potencialmente generadora de mayor valor (ANTUNES, 2018; CURADO SILVA, 2020).

Este "nuevo" modelo de formación basado en la BNC-Formación se remonta, de hecho, a la enseñanza tecnicista, o más exactamente a la pedagogía escolanovista, presentada, sin embargo, bajo un nuevo ropaje, pero con la misma finalidad, una enseñanza que favorece el "aprender a aprender", poniendo el acento en la práctica sobre las concepciones teóricas y humanas. Dentro de este nuevo formato, las universidades deben adaptar y desarrollar sus proyectos docentes para que la formación que imparten a sus alumnos de grado sea acorde con las recomendaciones de la Resolución CNE/CP n° 2/2019 y su anexo BNC-Formación. En otras palabras, las universidades deberían seguir la receta predeterminada para que los futuros profesores, al entrar en las escuelas, estén preparados para desarrollar conocimientos prácticos con sus alumnos, centrándose en el mercado laboral desde la Educación Básica.

Nóvoa (2017, p. 1114) afirma que para avanzar en una formación profesional universitaria es necesario un nuevo lugar institucional que debe estar "fuertemente anclado en la universidad, pero debe ser un 'lugar híbrido' de encuentro y cruce de las diversas realidades que configuran el campo docente". Para este autor, es necesario "[...] construir un nuevo dispositivo institucional, dentro de las universidades, pero con fuertes vínculos externos, para ocuparse de la formación del profesorado" (NÓVOA, p. 1114). Sin embargo, estos vínculos externos no deben sobresalir sólo por el capital, como proponen las políticas educativas actuales.

La propuesta de sacar la formación del profesorado del ámbito de las universidades muestra el interés por una formación ligera, vaciada de teoría y fuertemente instrumental. Así, no hay obligación con una formación basada en la docencia, la investigación y la extensión como defiende la universidad pública. Es evidente, en los documentos que guían esta política, el gran interés por satisfacer las demandas del capital, por lo que el desarrollo de los valores y el pensamiento crítico-reflexivo no son prioritarios. Así, las universidades deben, en sus cursos de pregrado, priorizar "[...] conocimientos teóricos que puedan combinarse con actividades prácticas que estimulen la capacidad de identificar, organizar, evaluar los objetos de enseñanza de la educación básica" (MATOS, 2020, p. 8, en prensa), utilizando, para ello, metodologías, modelos de enseñanza, competencias, coherentes con las nuevas demandas sociales centradas en el capital.

Consideraciones finales

Las cuestiones señaladas en este texto indican que la BNC-Formación plantea nuevas exigencias y modificación del *modus operandi* de la política de formación docente. Se trata de una política que forma un plan de estudios y una formación basada en habilidades y capacidades predeterminadas. Prevalece la lógica del capital humano, que, centrándolo todo en la economía, ignora las necesidades materiales y culturales de los sujetos, y más, enfatiza expresamente la expropiación del conocimiento docente. Constituye, de hecho, un sistema de control de la formación y del rendimiento de los profesores que corresponde a los dictados del capital.

Se hizo evidente que con este paradigma de formación docente diseñado por el Estado/gobierno le corresponde a las universidades públicas y al ámbito de la formación docente el papel de no formar ciudadanos críticos, sino trabajadores para el mercado laboral. Y para ello, la reflexión crítica debe ser sustituida por la lógica de "aprender a aprender". A la luz de esto, podemos considerar que el desafío de las universidades públicas y de los educadores es resistir en el sentido de promover una formación que priorice la búsqueda de valorización y emancipación humana.

REFERENCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; DE SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912/6736>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 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 União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 120-122, 18 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 2019.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES DE FREITAS, H. C. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MATOS, C. C. **A concepção de organização curricular na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019**: implicações para a docência. No Prelo, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilliing. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Cómo referenciar este artículo

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicaciones de la BNC-formación para la Universidad Pública y la formación docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 897-911, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>

Enviado el: 20/06/2020

Revisiones requeridas el: 16/09/2020

Aceptado el: 03/11/2020

Publicado el: 01/03/2021