

BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem?

BNC-Continuing Training of Basic Education Teachers: competences for whom?

BNC-Formación Continua de Profesores de Educación Básica: ¿competencias para quién?

Recebido: 27/06/2022 | Revisado: 03/07/2022 | Aceito: 06/07/2022 | Publicado: 15/07/2022

Patrícia Gavião Soares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5719-9423>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: patigaviao@gmail.com

Nathalie Suelen Gonçalves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2364-2247>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: nathaliegoncalves.aluno@unipampa.edu.br

Thaís de Lima dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1861-1470>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: thaissantos.aluno@unipampa.edu.br

Raquel Ruppenthal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-4260>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: raquelruppenthal@unipampa.edu.br

Elena Billig Mello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0366-3021>
Universidade Federal do Pampa, Brasil
E-mail: elenamello@unipampa.edu.br

Resumo

Com a intencionalidade de formação inicial e continuada dos professores à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Base Nacional Comum de Formação Docente - “BNC-Formação”- relativa à formação inicial, pela Resolução nº 2/2019, em que estão dispostas diretrizes curriculares nacionais e outras ações de formação docente inicial e, em seguida, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, foco do presente estudo, que dispõe sobre as diretrizes curriculares e a base nacional de formação continuada dos docentes. Desse modo, esse trabalho visa verificar como está proposto o processo formativo dos professores que atuam na Educação Básica no documento BNC-Formação continuada para adaptação à política curricular vigente; analisar as competências elencadas como necessárias aos professores e, por fim, investigar a intencionalidade por trás do retorno da pedagogia das competências ao cenário educacional brasileiro. A investigação se deu por meio de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, com análise do texto dos documentos propostos para a formação de professores e alinhamento à BNCC, a partir das categorias “competências” e “formação continuada”. Os resultados apontam que todo esse processo, da forma como está sendo proposto, necessita ainda de muita discussão e reflexão, pois, vai na contramão de uma proposta curricular flexibilizada, por tratar-se de uma política de regulação e controle das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação, corroborando com uma política neo-conservadora que se utiliza da educação para atender às demandas do sistema capitalista.

Palavras-chave: Formação de professores; BNC-Formação continuada; BNCC; Competências.

Abstract

With the intention of initial and continuous training of teachers in the light of the National Common Curricular Base - BNCC - the Ministry of Education (MEC) presented the Common National Base of Teacher Training - "BNC-Training" - on initial training, by Resolution no. 2/2019, in which national curriculum guidelines and other initial teacher training actions are arranged, and then Resolution CNE/CP No. 1, of October 27, 2020, the focus of this study, which provides for curriculum guidelines and the national base for continuing teacher training. Thus, this work aims to verify how the training process of teachers working in Basic Education is proposed in the document BNC-Continuing Education for adaptation to the current curricular policy; to analyze the competences listed as necessary for teachers and, finally, to investigate the intention behind the return of the pedagogy of competences to the Brazilian educational scenario. The investigation was carried out through documentary research, of a qualitative nature, with analysis of the text of the documents proposed for teacher training and alignment with the BNCC, based on the categories “competencies” and “continuing education”. The results indicate that this whole process, in the way it is being proposed, still needs a lot of discussion and reflection, because it goes against a flexible curriculum proposal, as

it is a policy of regulation and control of training institutions, teachers and students in their training process, corroborating a neo-conservative policy that uses education to meet the demands of the capitalist system.

Keywords: Teacher training; BNC-Continuing training; BNCC; Competences.

Resumen

Con la intención de la formación inicial y continua de los docentes a la luz de la Base Nacional Común Curricular - BNCC - el Ministerio de Educación (MEC) presentó la Base Común Nacional de Formación Docente - "BNC-Formación" - sobre formación inicial, por Resolución N° 2/2019, en la que se disponen los lineamientos curriculares nacionales y otras acciones de formación inicial docente, y luego, la Resolución CNE/CP N° 1, de 27 de octubre de 2020, foco de este estudio, que dispone los lineamientos curriculares y la base para la formación continua del profesorado. Así, este trabajo tiene como objetivo verificar cómo se propone el proceso de formación de los docentes que actúan en la Educación Básica en el documento BNC-Educación Continua para la adecuación a la política curricular vigente; analizar las competencias enumeradas como necesarias para los docentes y, finalmente, investigar la intención detrás del retorno de la pedagogía de competencias al escenario educativo brasileño. La investigación se llevó a cabo a través de una investigación documental, de carácter cualitativo, con análisis del texto de los documentos propuestos para la formación docente y alineación con la BNCC, a partir de las categorías "competencias" y "formación continua". Los resultados indican que todo este proceso, en la forma en que se está planteando, aún necesita mucha discusión y reflexión, porque va en contra de una propuesta curricular flexible, en tanto es una política de regulación y control de las instituciones de formación, docentes y estudiantes. en su proceso de formación, corroborando una política neoconservadora que utiliza la educación para atender las demandas del sistema capitalista.

Palabras clave: Formación docente; BNC-Formación Continua; BNCC; Competencias.

1. Introdução

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/1996 está prevista a normatização do currículo para assegurar a formação mínima em todo o território brasileiro, complementado com a homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política curricular vigente, e alinhado a este, institui-se a BNC-Formação inicial para revisão e mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, e a BNC-Formação continuada a partir da Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020.

Diante disso, esse artigo objetiva investigar como se institui a formação de professores no documento BNC-Formação continuada, a partir da implementação da BNCC, e as intencionalidades por trás de tais documentos. Trata-se de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, com análise textual dos documentos, a partir da categoria "competências", que se constitui no cerne dos documentos em análise, e da categoria "formação continuada".

Inicia-se pela contextualização do tema a partir de um dos documentos que suscitou a necessidade de uma base nacional comum e conseqüentemente, também de uma base de formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/1996. Ainda, trata-se dos documentos e resoluções educacionais que inferem diretamente no processo de formação de professores.

Em seguida, trata-se da BNC-Formação a partir de seu prescritivo alinhamento à BNCC, bem como a questionável forma como foi elaborada a Base e seu engendramento a partir de políticas de viés neoliberal com intuito de atender às demandas capitalistas. Dialogando com autores como Bernstein (1996), Silva *et al.*, (2015); Michetti, (2020), discorreremos sobre os princípios pedagógicos presentes nos documentos em análise. Trata-se também das aproximações entre a BNC-Formação e a BNCC, a partir da análise das competências que compõem os documentos, e, com auxílio de Holanda, Freres e Gonçalves (2009) e outros autores, discorreremos acerca do conceito "competência". Além disso, abordamos o discurso por trás dos documentos sobre o "sucesso" da implementação da BNCC estar atrelado ao preparo dos professores "para realizar o seu trabalho pedagógico de acordo com a lei" (Mello, 1999, p. 10), e, diretamente ligado à responsabilidade dos professores para se adequarem à política curricular.

Assim, na sequência, trazemos reflexões necessárias acerca dessas mudanças que impactam a formação de professores a partir da análise do proposto no documento "Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC" (Brasil, MEC, 2018.) e, dialogando com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED -

e a Associação Brasileira de Currículo - ABdC - (ANPEd, 2015, p. 1), que se posicionam criticamente, indicando que há quatro objetivos de formação articulados à BNCC: “competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho”.

Em seguida, no tópico “BNC-Formação: que competências? para quem? Por quê?”, trazemos uma análise comparativa entre as competências exigidas para os alunos - BNCC - e as competências prescritas aos professores - BNC-Formação. Percebemos se tratar de competências iguais com pequenas modificações e ou acréscimos de palavras, o que denota o viés de alinhamento, padronização e homogeneização trazidos por essa perspectiva política. Ainda, refletimos acerca das intencionalidades dessa padronização, ou seja, sobre a finalidade, os interesses por trás da implementação desse modelo educacional. Nas palavras de Curado Silva (2020, p. 108), nesse modelo, o professor passa a ser “um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada nas aprendizagens essenciais”. Trata-se então de uma forma de controle, prescrição e garantia de atendimento às demandas do mercado, legitimada pelo avanço dos aparelhos privados de hegemonia (bancos, editoras, ongs, instituições de ensino à distância etc.) sobre a educação e a formação de professores. Nesse sentido, os professores atuam como mediadores na relação capital/trabalho.

Concluimos o presente artigo com a certeza de que os documentos analisados inserem-se em um contexto maior que engendra a legitimação de reformas que visam a perpetuação de uma política neoconservadora que vê a educação como um nicho do mercado, a partir do “treinamento” de professores, para que esses garantam a formação de mão de obra eficiente e flexível para abastecer e manter o sistema capitalista.

2. Metodologia

A presente investigação se deu por meio de pesquisa documental, de cunho qualitativo, na qual “é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira, Shitsuka, Parreira, & Shitsuka, 2018, p.67). Caracteriza-se ainda como pesquisa descritiva e exploratória (Gil, 2002), com análise do texto dos documentos propostos para a formação de professores e alinhamento à BNCC, a partir das categorias “competências” e “formação continuada”.

Assim, a partir das categorias de análise passamos às leituras dos documentos, entrelaçando os conceitos trazidos acerca do tema investigado aos autores que embasam epistemologicamente os mesmos, buscando assim, atender aos objetivos propostos anteriormente na presente investigação.

3. Resultados e Discussão

3.1 Contextualizando o assunto

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 está prevista a normatização do currículo para assegurar a formação mínima em todo o território brasileiro, que foi complementado com a homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio; sendo que, em 2019, houve a organização em um único documento para a BNCC da Educação Básica¹.

Convém destacar que essa proposta de educação trazida pelas bases docente e discente, situam-se em um contexto de legitimação do sistema vigente a partir de um “projeto liberal burguês de nação despolitizada”(Freitas, 2012, p.379), composto

¹ A aprovação da BNCC fragmentando as etapas da Educação Básica foi criticada pela sociedade: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), que institui e orienta sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente, ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Apesar do texto se apresentar como conquista prevista em Lei, desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), movimentos e associações do setor educacional se opuseram à sua aprovação”. (Albino & Silva, 2019, p. 138).

por medidas como: Escola Sem Partido, Lei da mordaza, Educação domiciliar, educação à distância, Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista, privatização de estatais, Reforma do Ensino Médio, Future-se nas Federais, PEC 55 (2016) que congela investimentos em educação, saúde e ação social, entre outros projetos que convergem para o cumprimento dos objetivos do neoliberalismo capitalista em nosso país.

Nesse sentido, surge a necessidade de formação dos professores para compreensão e implementação da BNCC, uma vez que se trata do alinhamento à uma política maior, uma política de Estado a partir de uma “nova” concepção de educação.

Com essa intencionalidade de formação dos professores, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Base Nacional Curricular de Formação Docente - “BNC-Formação” – pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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). Entre os preceitos elencados neste documento estão a adequação de normas para os currículos de cursos de graduação e outras ações de formação inicial em nível superior. Em sequência, institui-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que 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), objeto deste estudo. Convém destacar que as resoluções em vigor, servem para atender às “novas” demandas trazidas pela BNCC e como a mesma, tais documentos constituem-se em torno de competências a serem aprendidas e ensinadas.

Dessa forma, percebemos a uniformização notória dos currículos voltados à preparação de novos docentes (cursos de licenciaturas) e na formação continuada com ênfase na ideia de competências que serão exigidas dos professores para responderem às demandas e novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidas aos alunos.

Além disso, visa atender à legislação educacional no que diz respeito à formação de professores, como aparece na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, Art. 17:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos dos § 8º do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017, p.11).

Ao nos depararmos com esses textos da política educacional que inferem o modo de fazer a formação inicial e continuada de professores nos move a investigar o que está sendo instituído. Uma vez que percebemos esse alinhamento entre o que deve ser ensinado e aprendido, questionamos para quem e porque são necessárias tais competências.

Destarte a intenção de verificar como está proposto o processo formativo dos professores da Educação Básica no documento BNC-Formação Continuada para adaptação à política curricular vigente, propomos analisar as competências elencadas como necessárias aos professores na base docente, as dimensões profissionais instituídas e quais intencionalidades explicitam-se ou não nos referidos documentos.

Como enfoque metodológico para a realização do estudo, a investigação se deu por meio de uma pesquisa documental de cunho qualitativo, com análise do texto dos documentos propostos para a formação de professores e alinhamento à BNCC, a partir das categorias “competências”, “formação inicial” e “formação continuada”.

Consoante a proposta metodológica, destacamos Gomes (2007), que aponta a pesquisa documental propõe um método que está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência que avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e

a teoria que os suscitou. Nesse entendimento, o documento a empreender uma análise, em geral crítica, pode ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental por ter seu reconhecimento. (Gomes, 2007).

Entre tão importante e necessária escolha da abordagem e metodologia de pesquisa, na sequência, passamos a dialogar com os documentos em análise em consonância à BNCC e autores que atravessam o tema investigado.

3.2 BNCC e BNC-Formação: alinhamento às políticas públicas atuais a partir das competências

Podemos afirmar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política de Estado e iniciamos o debate com estes questionamentos para tentar compreender o que está além da aparência, como destaca a autora Evangelista (2002, p. 8):

[...] os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental. Entretanto, isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida seja trazida à tona.

Trata de encontrar nos documentos do texto da política expressões, significados e indicativos de uma perspectiva social, política, ideológica e histórica, de modo a não só extrair o que trata os documentos, mas fazer inferências e inquirições, na busca de compreensões para encontrar sentido, consciência e aceder ou não aos documentos reguladores.

Então, partimos a refletir a forma como ocorreu o processo de elaboração da BNCC, no período de 2014 a 2018, quando houve o envolvimento de setores sociais da sociedade civil, em especial, das fundações ligadas à esfera financeira, de empresas privadas e empresários, além de educadores, pesquisadores e organizações não governamentais, tais como algumas associações de pesquisas que posicionaram-se contrários à proposta de uma base comum, bem como desde a formação das equipes ao método de elaboração (Silva *et al*, 2015; Michetti, 2020).

Para tanto, é importante identificarmos nos documentos qual ou quais os discursos pedagógicos que estão implícitos ou explícitos no espaço social que ele é pronunciado. O autor Bernstein (1996, p. 259) afirma que:

[...] O discurso pedagógico é um princípio para apoiar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e realoca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e realocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária.

Portanto, a BNCC não foi construída democraticamente, nem tão pouco foi um processo colaborativo e contextualizado. Os agentes que dela operaram não tiveram a preocupação e o intuito de atender aos interesses de uma educação pública, de qualidade, igualitária e socialmente justa. Cabe destacar que, historicamente, o período foi marcado por profundas mudanças na conjuntura política com o processo de *impeachment* ocorrido na presidência em 2016. Também, houve uma ruptura no processo de elaboração da BNCC que ocasionou diversas críticas, sobretudo, pelo fato de a parte relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental terem sido construídas separadas da parte relativa ao Ensino Médio.

Esta ruptura, além da falta de debate sobre o processo constitutivo da BNCC que, em teoria, permitiria aos professores participarem de forma efetiva da construção e atendimento à base comum de forma a levar em consideração a diversidade cultural e origem dos seus alunos, foi o que ocasionou as críticas e questionamentos acerca do documento.

Sabóia e Barbosa (2020, p.4) afirmam que a BNCC é uma responsabilidade “daqueles que estão em sala de aula e dos que estudam e planejam as políticas públicas”. E sua efetivação se daria após cada estado brasileiro coordenar suas atividades de ensino e os municípios cooperarem com a realização de uma educação pública coerente, levando em consideração a diversidade cultural e vivência dos alunos, além do que se torna muito evidente aos educadores o vínculo criado ao conviver

com seus alunos, que trazem, muitas vezes, para a sala de aula seus problemas pessoais, socioeconômicos, e culturais de um modo geral (Sabóia & Barbosa, 2020, p. 4).

Então, para que serve a BNCC? Seria um currículo ou determinações a cumprir à risca pelos professores? Precisamos ter claro qual a fundamentação teórico-conceitual-metodológica que está subjacente. Sabemos que um currículo escolar disciplinar, tem sua origem num modelo de racionalidade técnica cartesiana de ciência, resumidamente tal modelo aponta para a fragmentação dos conhecimentos, bem como é organizado com conteúdos, muitas vezes, desvinculados da realidade dos alunos e apresentados como verdade a ser apreendida. Por isso, em termos de concepção de currículo, temos por perspectiva algo maior, mais amplo, do que uma grade curricular contendo uma lista de conteúdos, carga horária e ementa, mas envolve práticas que ocorrem diariamente em sala de aula, experiências propostas e vividas pelos alunos, através da autonomia e escolha, por parte dos professores, dos conteúdos, atividades e métodos que deseja trabalhar. Sendo assim, seria isso possível a partir de um currículo pré-definido e descontextualizado tal qual subjaz a BNCC?

Entendemos que um currículo, traduzido em real, parte de um contexto, que é movimento e informa o que os professores devem ensinar, ou seja, é constituído a partir do que propõe o contexto, o chão da escola e não imposto de forma verticalizada, de fora para dentro.

Isso posto, acerca do currículo prescrito na BNCC, Silva e Neto (2020, p. 265) definem:

Assim, em termos analíticos, a BNCC é currículo, pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas. [...] Entretanto, o debate técnico de definição política do que será a BNCC na arquitetura do sistema de ensino brasileiro é importante. Se ela tornar-se uma grade fechada de componentes curriculares e de conteúdos predefinidos para todos os estados e municípios do Brasil, daí ela se constituirá em currículo centralizado e centralizador, como foi, por exemplo, no período da Ditadura Militar (1964-1985), pois todas as escolas ensinavam desde a mesma grade curricular. Se ela se tornar uma base comum de um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, componentes curriculares como ponto de partida para as escolas, municípios e estados elaborarem suas propostas de conteúdos, habilidades, competências, componentes curriculares, temas, problemas que articulem essa “base comum” com as regiões e suas especificidades, daí ela não será grade curricular ou currículo nesse sentido stricto, mas será mesmo parâmetro e orientação.

Urge, portanto, abordarmos a diferença entre a BNCC e o currículo, e seus papéis nas redes de ensino no país. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 65), a BNCC serve de referência, “base”, e em teoria mostra onde se quer chegar. Já os currículos traçam os caminhos para se chegar onde se quer. As redes e escolas, a princípio, seguiriam com autonomia (por meio do currículo) para elaborar metodologias, abordagens pedagógicas e avaliações, inclusive fazendo a inclusão de elementos de diversidade local em conjunto com temas transdisciplinares. Tal perspectiva, porém, vai de encontro a forma como foi constituída e implementada a BNCC, além de sua perspectiva de educação pautada na pedagogia das competências, cerne do documento. Assim, todas as possibilidades advindas da implementação desse documento devem ser muito refletidas e analisadas, pois está “[...] em jogo não apenas a modificação política dos processos educacionais - que praticam e agravam o *apartheid social* - , mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseado na sociedade mercantil” (Jinkings, 2005, p. 12).

As competências constituem o foco da estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, das bases docentes. Segundo Holanda, Freres e Gonçalves (2009), desde os anos 90 se discute a questão das competências na formação de professores, sendo que, ao longo deste período, a abordagem sobre as competências ganham destaque em virtude das reformas educacionais ocorridas no Brasil. Com isso, ainda segundo afirmam as autoras anteriormente mencionadas, o termo “competência” parte inicialmente do pressuposto da integração entre formação e trabalho, valorizando as aptidões pessoais dos trabalhadores.

Hirata (1994, p. 133) afirma que o termo “competência” remete a um sujeito e a uma subjetividade, levando a questionamentos sobre as condições subjetivas da produção. Para Perrenoud (1999, p. 7), que defende a ideia de competência, aponta como “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Conforme Silva e Neto (2020, p.16):

A nossa hipótese é a de que é nessa origem conceitual que a noção de competências estava ligada à noção de democracia da aquisição. [...] O documento de 2018 retomou a noção de competência pela chave do liberalismo e do modelo de gestão do campo de controle simbólico. Assim, a ênfase recaiu na elaboração de listas de competências e habilidades para cada etapa da educação, para cada área, e sem detalhar isso em torno dos componentes curriculares. Esses deverão demonstrar como contribuirão para desenvolver as competências e as habilidades.

Ainda, para a autora Lopes (2002), currículo por competências está relacionado às finalidades educacionais no que se refere aos interesses do mundo produtivo, mas não traduz uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que vivemos e que almejamos para todos.

Como podemos verificar, as competências podem ser identificadas na área da educação, a partir de um viés regulatório-técnico-eficientista, voltadas à preparação para o mercado de trabalho, especificamente, na formação de professores com vistas ao controle da formação e do exercício profissional, como identificamos nos documentos da BNC da formação inicial de professores da educação básica no item III da proposta “matriz de competências profissionais” e documento da BNC-Formação continuada que aponta para 10 competências gerais a se atingir e competências específicas vinculadas às dimensões profissionais: do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, com as suas respectivas áreas.

Assim como a implementação da BNCC está atrelada ao preparo e à responsabilidade dos professores para se adequarem à política curricular. Essa atribuição de importância ao papel dos docentes nesse processo de formação e adequação à Base torna-se evidente.

Será necessário, assim, que, com (e apesar d) a política curricular vigente – BNCC, realmente se propicie espaços de discussão, reflexão e construção de currículos mais democráticos, em que, na prática, sejam aproveitadas as contribuições daqueles que fazem parte do “chão da escola”: os professores.

É inegável a importância do professor dentro das reformas educacionais, bem como é essencial uma formação que viabilize essa socialização e construção profissional de forma integral e satisfatória. Desde que se considere as intencionalidades dessa formação atrelada às mudanças educacionais, por quem foram feitas, a quem interessam e se o professor e sua experiência profissional, bem como o contexto e a realidade escolar em que este se insere são consideradas, pois:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1990, p. 16).

Desta forma, mesmo que o paradigma atual do processo de ensino-aprendizagem considere o aluno como protagonista, entendemos que esse papel só poderá ser bem desenvolvido a partir de discussões e reformulações que considerem a importância do professor mediador e reflexivo, de suas contribuições na construção horizontal dos currículos desenvolvidos nas escolas, e, principalmente, de sua formação integral e continuada. Assim como de todas as condições que devem ser garantidas pelos governos para que se possa exercer, na prática, um papel de protagonistas e instigadores na construção de um ensino de qualidade, democrático e igualitário.

No entanto, o modelo de ensino-aprendizagem adotado pela BNCC e BNC-Formação tem relevância dada à perspectiva tecnicista de ensino, ao saber-fazer, o que denota uma afirmação de poder no sentido de que propicia a legitimação do currículo nas escolas de Educação Básica, ou seja, afirma as competências e habilidades que os alunos e educadores têm de ter ao final e no decorrer de sua formação. Mas, a escolha pelo termo competências traz, além disso, um conceito muito complexo e polissêmico.

Tudo isso engendra, a partir de documentos, pareceres e produção de materiais didáticos alinhados com a Base, um engessamento do “fazer pedagógico” e, conseqüentemente, uma homogeneização educacional à medida que privilegia um ensino tecnicista, voltado aos interesses mercadológicos do capitalismo cada vez mais exacerbado, inclusive no campo da educação. Essa perspectiva de educação “[...] engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação.” (Hypólito, 2021, p. 5).

Além disso, o modelo de condução de bases comuns de formação, descaracterizam a docência e a discência a partir de uma falsa democratização e compreensão limitada de participação, ao mesmo tempo, se configuram como referentes “essenciais”. “O saber fazer, operar e praticar conceitos são elementos constitutivos dos processos formativos nas bases de formação” - BNCC e BNC-Formação Docente, ou seja, competências necessárias a uma educação voltada para a formação para o trabalho e não para sua finalidade social e de formação integral e humana dos sujeitos.

3.3 A formação dos professores a partir da BNCC, BNC-Formação Continuada: reflexões necessárias

Com a implementação da BNCC instituiu-se a Base de Formação de Professores (BNC-Formação). Sabemos que mudanças e reformas educacionais são uma realidade, e mais do que nunca, o papel do educador, nesse processo, é fundamental, bem como a coletividade, o “fazer juntos” são imprescindíveis. Nesse sentido, as considerações de Nóvoa ainda são atuais:

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica. (Nóvoa, 1995, p. 23).

Creemos que a formação dos professores deve ser vista como um processo contínuo e que leva (ou deveria levar) em consideração o contexto e realidade escolar em que os mesmos atuam, bem como considera as reais possibilidades de realização e continuidade dessa formação de acordo com a carga horária dos professores.

No atual cenário educacional, com crescente desvalorização dos profissionais da educação, questionamos como será possível essa formação ocorrer efetivamente e de forma prática dada a realidade dos professores da educação básica nas redes públicas de ensino.

Segundo o documento “Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC” (2018), encontrado no site Movimento pela Base:

O primeiro passo é pensar que as formações devem estar alinhadas aos documentos curriculares e à BNCC, ambos relacionados. De acordo com a proposta de desenvolvimento integral, que considera o aluno em todas as suas dimensões e o coloca como protagonista do processo de aprendizagem, o papel do professor deve se assemelhar mais ao de um mediador. Ele deve auxiliar e criar condições para que os alunos desenvolvam o próprio potencial e para que adquiram conhecimento de forma contextualizada, relacionando e aplicando o saber à sua própria realidade. Embora haja muitas atitudes e práticas alinhadas à BNCC já incorporadas pelos professores, é preciso torná-las mais intencionais e reconhecidas para isso, é preciso que as formações continuadas sejam pensadas não apenas como cursos e palestras, mas como vivências, justamente porque não se trata apenas de assimilar conhecimentos, mas de experienciá-los, para poder transmiti-los aos alunos com segurança e propriedade. (Brasil, MEC, 2018, p. 33).

Nesse documento, notamos a responsabilidade que recai sobre os professores na implementação da BNCC; exigindo, assim, formação para que implementem as competências necessárias. Assim como a própria BNCC, o documento de formação de professores enfatiza as competências como ferramentas essenciais nesse processo de apropriação e ensino do currículo.

A “formação entre pares” que se refere à troca de experiências entre professores da mesma rede ou na mesma escola entre professores da mesma área de conhecimento, bem como a “homologia de processos” aparecem como fundamentos formativos do professor para que esse “experencie as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas” (Brasil, MEC, 2000, p. 38). Ou seja, a partir da formação, é esperado que os professores sejam capazes de planejar as suas ações didáticas à semelhança do vivenciado em seu processo formativo.

Analisando o documento “Critérios da formação continuada dos Referenciais Curriculares alinhados à BNCC” (2019), percebemos que o mesmo foi estruturado para atender às demandas da Base no que se refere à formação de professores:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, MEC, 2018, p. 8).

Sob essa perspectiva, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd - e a Associação Brasileira de Currículo - ABdC - (ANPEd, 2015, p. 1) posicionam-se criticamente, indicando que há quatro objetivos de formação articulados à BNCC: “competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho”.

Segundo as associações citadas anteriormente, esse modelo imposto pela Base reflete experiências de outros países em que os resultados remetem à “padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade” (ANPEd, 2015, p. 2). Esse processo culmina na “tendência proposta para a formação humana que é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada” (ANPEd, 2015, p. 1).

Fundamentam-se as críticas realizadas pela ANPEd, a partir da análise dos sete critérios que devem ser considerados para o processo formativo dos professores, propostos pelo documento “Critérios da formação continuada dos Referenciais Curriculares alinhados à BNCC” (Brasil, MEC, 2019), a seguir:

- **A formação continuada não deve ser um evento único ou isolado:** A formação não pode ser considerada um curso ou palestra, e sim encontros periódicos que acompanhem o desenvolvimento do professor e tenham conhecimento da realidade da escola e das turmas. É altamente aconselhável que estes encontros ocorram na escola e prioritariamente entre “pares”, propiciando a troca de experiências entre professores da mesma rede ou das mesmas áreas de conhecimento. Também pode-se dizer que as formações devem ocorrer em horário de trabalho, com o período contando como dia letivo, mesmo sem a presença dos alunos.
- **A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao Referencial Curricular ou à BNCC, que indicam ao professor como fazer e o aproximam da prática:** Materiais de apoio e instrumentos que mostrem e facilitem o modo de ensinar tornam mais explícitas as confirmações dos benefícios das mudanças da BNCC na escola, fazendo com que o professor traga o currículo para o seu dia a dia em sala de aula.
- **A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas:** O conteúdo a ser trabalhado deve considerar o pilar composto por um objeto de conhecimento/habilidade e uma ou mais competências gerais, unidos por um procedimento ou prática pedagógica. Esta define ‘como’ ensinar os dois primeiros. Pensar a organização do ensino por meio de sequências didáticas, projetos, atividades habituais e rotinas contribui para a criação de uma teia de possibilidades para trabalhar habilidades e competências de forma concomitante e integrada. Essa nova forma de pensar e ensinar exige aprofundamentos conceituais nos conhecimentos específicos das áreas e componentes curriculares. Deve haver

homologia de processos: pautada nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, a formação deve ser um espelho do que se espera que aconteça em sala de aula.

- **A formação continuada deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional:** A formação deve promover o desenvolvimento das competências, nos professores, por meio da prática cotidiana. Ou seja, elas não devem ser trabalhadas de forma isolada, nos moldes “aula de empatia”. Os professores precisam ser expostos a situações em que vivenciem as competências gerais, por exemplo, trabalhando em grupo com seus pares ou refletindo sobre um projeto de vida pessoal. Para isso, é importante que o formador tenha e transpareça atitudes e valores alinhados às competências. Por exemplo, sendo empático com a situação de seus pares, respeitando as diversidades, reconhecendo suas dificuldades e dúvidas, sendo resiliente ao lidar com desafios do dia a dia de formação e solucionando conflitos por meio do diálogo. A ideia de se proporcionar essa vivência vem da necessidade de garantir uma homologia de processos: as vivências das competências gerais propostas ao professor devem corresponder às vivências oportunizadas aos estudantes.

- **A formação continuada deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática:** Tudo começa com o reconhecimento do professor como um profissional. Um indivíduo com conhecimento adquirido por meio de experiência ou formação, que possui frustrações, receios, dúvidas legítimas, dificuldades, potenciais e vontade de aprender. O reconhecimento e a valorização das experiências e do saber do professor são essenciais para o planejamento e a execução da formação, colocando-o como protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. Além disso, nas redes e escolas existem profissionais de alta qualidade que podem ser identificados, reconhecidos e valorizados, podendo assumir o papel de formadores. A formação entre pares parece ser mais eficaz do que a formação realizada por um formador especialista que não faz parte do contexto ou local. Contudo, a formação com um especialista que reconhece e utiliza as particularidades e necessidades locais dos professores também pode ser um caminho de êxito.

- **A formação continuada deve ensinar ao professor a refletir sobre a sua prática.** Muitas formações partem do pressuposto de que o professor é uma folha em branco, mas boas práticas mostram que o professor aprende a partir de experiências do seu cotidiano em sala de aula. Para que haja aprimoramento, o professor passa por três estágios cíclicos: reflexão - ação - reflexão. No primeiro, ele reconhece os procedimentos, atitudes e objetos de conhecimento/habilidades que já utiliza. Depois, reflete e analisa o que pode melhorar na sua prática. Descrever o passo a passo de uma aula que aconteceu, rever o planejamento de uma aula e comparar com a prática, revisar materiais didáticos e instrumentos são estratégias que podem funcionar. Nessa etapa, também é imprescindível a figura do formador como orientador, para sugerir novos olhares e propor reflexões. No segundo momento, ação, o professor aplica seus novos conhecimentos e práticas em sala de aula. Por fim, vem uma nova etapa de reflexão, em que o professor reconhece o que deu certo e o que pode melhorar. O ciclo reflexão - ação - reflexão deve ser permanente para que o aprimoramento do docente seja contínuo e crescente.

- **A formação continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado:** A formação inicial de professores deixa lacunas para o exercício da prática pedagógica e a BNCC traz mudanças significativas na prática de ensino. Para que a formação seja mais efetiva, é importante identificar essas lacunas na sua rede, para priorizar o conteúdo a partir do que é mais grave e urgente. O diagnóstico pode ser uma leitura da secretaria sobre a rede, suas condições e as principais necessidades formativas dos professores. Para isso, pode-se analisar os resultados dos alunos nas avaliações, o perfil dos professores e, até mesmo, quais boas notícias já existem na rede. (Brasil, MEC, 2019, p. 5 a 12).

Todos esses critérios, que constam no documento “Critérios da formação continuada dos Referenciais Curriculares alinhados à BNCC” (Brasil, MEC, 2019), estão alinhados ao proposto na BNCC, ou seja, os documentos de formação de professores, juntamente com a produção de materiais didáticos estão engendrados para a legitimação da Base que traz em seu cerne um ensino baseado, principalmente, em competências que visam atender à uma educação mercadológica e economicista, segundo a crítica realizada pela ANPEd.

A formação docente não pode ficar engessada a um arcabouço de normativas impostas como as que encontramos nos critérios do documento analisados anteriormente, pois precisa adaptar-se às diversas realidades encontradas nos diversos contextos escolares, de forma a produzir tensões e sentidos outros ao instituído pelos documentos oficiais. Dessa forma, corroboramos com Gómez (1995, p.11) ao afirmar que,

[...] a prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Contudo, a concepção de formação, tão fortemente defendida pelas atuais reformas educacionais, traz uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva.

Ademais, da mesma forma como a BNCC indica competências a serem alcançadas pelos educandos, a BNC para a formação docente também aponta as competências e habilidades necessárias ao profissional da educação. Consta na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Art.2º, no parágrafo único, que: “As Competências Gerais Docentes, bem como as Específicas e as Habilidades correspondentes a estas”, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

O Art. 4º da referida Resolução expõe que: “As Competências Específicas são referidas a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente: I. Conhecimento Profissional, II. Prática Profissional, III. Engajamento Profissional, como mencionado anteriormente.

Além das dimensões fundamentais anteriormente citadas, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, também reforça a necessidade de que os professores em formação continuada, dominem as competências gerais prescritas também na formação inicial:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.(Brasil, MEC, 2020, p. 2).

Dentro dessas “três dimensões fundamentais” existem competências específicas que se referem a cada dimensão. Por exemplo, na dimensão do “Conhecimento Profissional”, cabe ao docente dominar os objetos de conhecimento, bem como saber como ensiná-los; conhecer os alunos e como os mesmos processam a aprendizagem; conhecer os contextos em que atuam, bem como dominar toda a estrutura dos sistemas educacionais.

Na dimensão da “Prática Profissional”, as competências específicas referem-se ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem; à gerência dos ambientes de aprendizagem; à avaliação do desenvolvimento dos educandos, bem como à condução do ensino visando as competências e habilidades dos discentes.

Em relação ao “Engajamento Profissional”, aparecem o comprometimento profissional do educador, com os alunos e sua formação; a participação no Projeto Pedagógico da escola e o envolvimento com colegas, pais e toda a comunidade escolar.

Todas essas dimensões referem o termo “profissional”. Para Nóvoa, esse termo significa novas formas de profissionalidade docente que:

[...] implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (Nóvoa, 2009, p. 3).

Assim, ao situarmos essa compreensão de profissionalidade docente no contexto da BNC-Formação atrelada à BNCC, entendemos, ao que tudo indica, que prevalece uma intencionalidade de homogeneização, de engessamento do fazer

pedagógico direcionado às competências e habilidades, tanto de docentes quanto de discentes. Situação que não é uma novidade tratando-se de políticas educacionais:

Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, *competências*, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. (Nóvoa, 2009, p. 3; grifo nosso).

Assim, essa perspectiva das competências na educação gera um direcionamento à uma formação economicista e centrada no atendimento às demandas do mercado de trabalho; ou seja, para a formação de sujeitos voltados à produção, ao consumo e ao trabalho. E isso acaba sendo legitimado através do alinhamento das políticas educacionais como BNCC e BNC-Formação Continuada. Mas a quem interessa ou ao que atende esse alinhamento, essa perspectiva de educação e formação a partir de competências? Discorreremos, a seguir, de forma crítico-reflexiva acerca de tal questionamento.

3.4 BNC-Formação Continuada: Que competências? Para quem? Por quê?

A BNC-Formação traz, claramente, a exigência de uma formatação dos currículos das instituições de ensino que formam professores, trata-se de uma grande modificação no *modus operandi* da maneira como se dará essa formação. E não são sugestões para que se construam essas mudanças, pois há, tanto na BNCC quanto nas Base de formação inicial e continuada de professores, imposição, prescrição, como podemos confirmar nos próprios documentos, a exemplo do trecho a seguir:

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens *prescritas* na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores [...] (Brasil, MEC, 2019, p. 4; grifo nosso)

O termo em destaque na citação direta denota o tom prescritivo e de imposição do documento da BNC-Formação Continuada, o que é comum a todo seu processo constitutivo, como é principalmente o da BNCC. Trata-se de uma “cartilha” que se impõe ser seguida para que seja atingida a sua finalidade.

Constatamos essa prescrição e alinhamento entre os documentos, BNCC e BNC-Formação Continuada, a partir da comparação entre as competências gerais estipuladas para os mesmos, como veremos no quadro a seguir, com as cinco (5) primeiras competências:

Quadro 1: Comparação de competências da BNC-Formação Continuada e BNCC.

<i>Competências gerais BNC-formação continuada</i>	<i>Competências Gerais BNCC</i>
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
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.	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte Autoras (2022).

Ao fazermos esse exercício de comparação e análise das competências acima, podemos perceber claramente o alinhamento entre esses dois documentos, sendo o primeiro voltado aos docentes e o segundo aos discentes. Trata-se literalmente de uma cartilha a ser seguida por aqueles que ensinam para ser aplicada àqueles que “aprendem”.

As competências listadas são praticamente iguais, com apenas acréscimos ou modificação de algumas palavras e isso ocorre com exatamente todas as dez (10) competências. Fica evidente nos documentos analisados, bem como em toda essa reforma educacional que trata-se não apenas do cerceamento da autonomia dos professores, do esvaziamento de aprendizagens de teor crítico, social e reflexivo tão importantes para a formação integral dos sujeitos, mas, sim, do engendramento de uma política maior, de viés neoliberal que intenta transformar a educação em um nicho do mercado para a formação de operários que atendam aos ditames do capital. Tal constatação fica evidente nas palavras de Bazzo e Scheibe ao definirem a Base.

[...] a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (Bazzo & Scheibe, 2019, p. 673).

A formação integral de sujeitos críticos e reflexivos, a partir de uma educação libertadora, é substituída por uma formação básica, técnica, do saber-fazer a partir do treinamento de competências, pois o “[...] trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes num campo de ação mais amplo”. (Facci, 2004, p. 37). Tudo isso vai de encontro à educação e formação que realmente necessitamos, num viés emancipatório que vise,

[...] desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e autonomia dos sujeitos, que envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e da escola como um espaço de contestação e construção de uma visão crítica da sociedade. (Curado Silva, 2018, p.47).

Porém, no modelo vigente, o professor passa a ser, então, nas palavras de Curado Silva (2020, p. 108), “um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada nas aprendizagens essenciais”. Trata-se, então, de uma forma de controle, prescrição e garantia de atendimento às demandas do mercado e manutenção do sistema capitalista.

4. Considerações Finais

Retomando nossa intenção de estudo que foi de verificar como está proposto o processo formativo dos professores da Educação Básica nos documentos BNCC e BNC-Formação Continuada para adaptação à política curricular vigente e analisar as competências elencadas como necessárias aos professores nas bases docentes, reiteramos a perspectiva de que se trata de um modelo educacional que visa, prioritariamente, atender às demandas de mercado a partir do “treinamento” de professores para que estes garantam a formação de mão de obra competente para tal.

Diante da análise, verificamos que a proposta da BNC-Formação Continuada, no que visa ao processo formativo docente, está voltada a um ensino engessado, interferindo diretamente no “fazer pedagógico” na escola, pautada nas ideias da BNCC, documento “norteador” da educação, que apresenta dificuldades em dialogar e/ou indicar caminhos aos professores em relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A BNCC e a BNC-Formação Continuada trazem o ensino-aprendizagem direcionado ao “saber fazer”, instigando a formação do aluno para o mercado de trabalho, e, superficialmente, a formação física, social e mental do educando, ou seja, na sua formação integral.

Os documentos anteriormente citados, assim como todas as formações e documentos relativos à educação e à formação docente, na atualidade, são instituídos e impostos de forma verticalizada (de cima para baixo), sem considerar as contribuições, dúvidas e opiniões daqueles que, na prática, fazem acontecer a educação.

Consideramos que os professores deveriam ter uma participação mais incisiva na construção de documentos educacionais, pois são os principais mediadores do processo de ensino-aprendizagem, estando envolvidos no ambiente escolar, ou seja, diretamente inseridos onde o currículo realmente acontece, na escola.

No entanto, podemos constatar a partir da análise dos documentos de formação docente, que essa perspectiva proposta pelo MEC tem como objetivo controlar a formação e as instituições formadoras, ferindo a autonomia didático-

pedagógica das universidades, garantida constitucionalmente, bem como cercear a formação dos professores de acordo com certas intencionalidades. Além disso, conforme Arroyo (2015, p.13), esses “novos controles da formação atrelada à definição de Bases Nacionais Comuns do que ensinar, do que aprender a ensinar, e à prática de Estado de avaliações nacionais Comuns”, caracterizam a “nova política” de formação docente. Concluímos que todo esse processo de mudanças e reformas educacionais, da forma como está sendo proposto, necessita ainda de muita discussão e reflexão e, principalmente, do desvelamento das intencionalidades de quem o propõe, pois claramente vai na contramão de uma proposta curricular flexibilizada, pois se trata de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação docente, e mais ainda, trata-se da imposição de uma identidade conveniente aos interesses capitalistas.

Contudo, corroboramos e “esperançamos” com Saraiva e Souza (2020), que não há como qualquer documento ser implementado exatamente da forma como está imposto, sem interferências, pois na escola, nas instituições de formação de professores, os sujeitos podem ressignificar a política proposta mudando seu curso. Assim, propomos para trabalhos futuros que possamos investigar quais os impactos das “novas bases docentes” na formação de professores, na sua prática e no processo de construção de sua identidade enquanto profissionais da educação.

Referências

- Albino, A. C. A. & Silva, A. F. da. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retrato da Escola*, Brasília, 13(25), 137-153 <http://www.esforce.org.br>.
- Arroyo, M. G. (2015). A formação docente-educadora, interrogada? (Prefácio). In: Rios, J. A. V. P. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 9-15.
- ANPEd. (2015). Ofício n.º 01/2015/GR: *Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. <https://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>.
- ANPEd. (2019). Currículo. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>.
- Bazzo, V. & Scheibe, L. (2019). De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília. v. 13(27), p. 669-684. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>.
- Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Brasil. (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: SEF/MEC. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>.
- Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP n.º 02/2015*. DCN para a formação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão*. Sem o Ensino Médio. Brasília: MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>.
- Brasil. (2017). *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.
- Brasil. (2019). *Critérios da formação continuada dos Referenciais Curriculares alinhados à BNCC*. Brasília: MEC. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>.
- Brasil. (2019). *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC. portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file.
- Brasil. (2019a). *Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que 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. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2019b). *Resolução CNE/CP n. 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). Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2019). *PROJETO DE RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 3/2019* 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. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

Brasil. (2020). *Parecer CNE/CP Nº 14/2020* que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF#:~:text=Link%20copiado!&text=Diretriz%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,\(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF#:~:text=Link%20copiado!&text=Diretriz%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)).

Curado Silva, K. A. C. P. C. (2018). *Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipatória*. Campinas: Mercado de Letras.

Curado Silva, K. A.C. P. C. (2020). A Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: Uchoa, A.M.C. & Lima, A.M & Sena, I.P.F. S. (Org.). *Diálogos críticos*, volume 2, 102-122: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi.

Cury, C. R. J. & Reis, M. & Zanardi, T. A. C. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. Cortez.

Evangelista, O (2002). *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.pdf>.

Facci, M. G. D. (2004). *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.

Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, v. 33(119), p. 379-404. <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4a ed.), Atlas.

Gomes, R. (2007). *Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa*. In.: Deslandes, S. F. & Gomes, R. & Minayo, M. C. S.(org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (26a ed.), 79-108. Vozes.

Holanda, F. H. de O. & Freres, H. & Gonçalves, L. P. (2009). *A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações*, *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 1(1), 122-135.

Hirata, H. (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferretti, C. J. et. All. (org). *Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Vozes.

Hypólito, Á. M. (2021). Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Revista Práxis Educacional*, v. 17(46), p. 1-18. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>.

Jinkings, I. (2005). Apresentação. In: Mészáros, I. *A educação para além do capital*. Boitempo.

Lopes, A. R. C. (2002). Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. DP&A, p. 145-176.

Lopes, A. R. C. & Macedo, E. F. de. (2011). *Teorias do Currículo*. Cortez.

Mello, G. N. (1999). *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Documento principal; versão preliminar para discussão interna.

Michetti, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 35(102). https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci_arttext.

Nóvoa, A. (1990). *Formação de professores e Formação docente*, SPCE.

Nóvoa, A. (1995). Os profissionais e sua formação. *Dom Quixote*.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Pereira, A. S & Shitsuka, D. M. & Parreira, F. J. & Shitzuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a escola*. Artmed.

Rios, T. A. (2002). *Competência ou competências – o novo e original formação de professores*. In: Rosa, D. G. & Souza, V. C. (orgs). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. DP&A Editora.

Sabóia, V. S. M. & Barbosa, R. P. (2020). Base nacional comum curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar. *Rev. Pemo*, 2(1), 1-13, <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3663>.

Saraiva, A. M. A. & Souza J. de F. (2020). A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 20(1), 129-147. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva-souza.html>.

Silva, I. L. F. et al. (2015). A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, 51(3), 330-42. http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10.

Silva, I. L. F. & Alves, H. F. (2020). O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). *Rev. Espaço do Currículo*, 13(2), 262-283.