

A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários¹

BNCC and challenges to teaching professionals: necessary debates

Roselane Duarte Ferraz²

Resumo: O presente texto dedica-se a problematizar e refletir sobre os desafios que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta aos profissionais da educação brasileira, partindo da ideia de que essa política orienta para a normatização e regulação curricular a fim de atender às políticas de avaliação externa. Como procedimento metodológico, optamos por uma análise documental, considerando os recentes documentos que orientam novas proposições curriculares e novas diretrizes de formação de professores. Assim, iniciamos a discussão localizando a reforma curricular da educação do país como mais uma estratégia para atender à política mercadológica global, impactando todo o sistema educacional e seus sujeitos (professores, alunos, gestores), tendo suas práticas mediadas pelo viés da privatização. Posteriormente, elencamos alguns desafios que são apresentados aos profissionais da docência diante da proposição curricular embasada na BNCC e o impacto desse documento sobre as políticas de formação de professores. Dentre as conclusões, destaca-se a necessidade de compreender como as práticas de privatização, explícitas em políticas curriculares, reconfiguram a organização da educação em seus diversos aspectos: curriculares, formativos e avaliativos. Assim, o estudo evidencia a importância em promover um amplo debate a respeito dessas políticas e suas mudanças, ressaltando o compromisso e resistência de toda a comunidade educacional em defesa de uma educação pública.

Palavras-chave: Política curricular; Base Nacional Comum; Competências, Formação de professores.

Abstract: This text is dedicated to problematize and reflect on the challenges that the National Common Curricular Base (BNCC) presents to Brazilian education professionals, starting from the idea that this policy guides to the normatization and curricular regulation in order to meet the policies of external evaluation. We opted for a documentary analysis as the methodological procedure, considering the recent documents that guide new curricular proposals and new guidelines for teacher training. Thus, we started the discussion by locating the curricular reform of education in the country as another strategy to meet the global marketing policy, impacting the entire educational system and its subjects (teachers, students, managers), with their practices mediated by the privatization bias. Subsequently, we listed some

¹ Texto organizado para participação no 30º Encontro Baiano de Estudantes de Pedagogia, realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Campus Juvinô Oliveira, Itapetinga-Ba, no período de 14 a 17 de novembro de 2019.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos – GPEP – UESB-BA. Dedicou-se aos estudos sobre a Formação Docente e Práticas Pedagógicas. E-mail: rduarte@uesb.edu.br.

challenges that are presented to teaching professionals in view of the curricular proposal based on BNCC and the impact of this document on teacher training policies. Among the conclusions, we highlighted the need to understand how privatization practices, explicit in curricular policies, rearrange the education's organization in its various aspects: curricular, formative and evaluative. Thus, the study evidences the importance of promoting a broad debate about these policies and their changes, highlighting the commitment and resistance of the entire educational community in defense of public education.

Keywords: Curriculum policy; National Common Base; Competences, Teacher training.

Iniciando nossa conversa

A preparação deste artigo nasce em meio às proposições de novas arquiteturas curriculares para a educação básica do país e, conseqüentemente, para as políticas de formação docente, não deixando de realçar as problematizações e críticas lançadas às reformas implantadas pelo governo federal ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos infantil e fundamental e, posteriormente, para o ensino médio. Observo, em especial, as preocupações apontadas por alguns pesquisadores sobre os impactos negativos que a BNCC tem proporcionado à educação brasileira.

Sancionada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017, a nova BNCC para os ensinos infantil e fundamental é apresentada à sociedade brasileira como uma resposta viável diante do desafio de superar os baixos índices de aprovação e proficiência dos alunos, evidenciados nos relatórios de avaliação externa. Assim, traz em seus argumentos a defesa de ofertar diretrizes, baseadas no direito à aprendizagem de todos os educandos do país.

Contudo, em uma leitura mais cautelosa do documento, observa-se a dissolução deste argumento ao percebermos que a materialização das suas diretrizes nas instituições de ensino poderá inferir em uma omissão desses direitos, trazendo acentuadas conseqüências para escolas e alunos em situações de maior vulnerabilidade social.

Precisamos ressaltar que, o documento em questão, passou por diversas alterações, chegando na sua versão final com uma proposta distanciada das demandas e interesses populares e marcada por disputas no campo das políticas curriculares (Rocha; Pereira, 2019).

Aguiar (2018), ao contextualizar a trajetória histórica da BNCC no Conselho Nacional de Educação - CNE, expõe as composições que foram estabelecidas ao longo do processo, sobretudo após a apresentação da segunda versão do documento, no ano de 2016. E, mesmo com a solicitação de um pedido de vistas, diante do parecer da terceira versão da BNCC, o Conselho Nacional de Educação, em sua maioria, votou pela aprovação documento.

Paralelo a este processo de discussão e aprovação da BNCC, organizava-se em todo o país um movimento estudantil, sobretudo dos alunos do ensino médio, em defesa da educação pública, questionando as políticas de cortes/contenções orçamentárias e as reformas que atingiriam o ensino médio.

Ficou evidente, a partir das manifestações da sociedade civil e dos diversos documentos divulgados por entidades representativas dos profissionais

da docência, a crítica e a denúncia em destacar as manobras não só em torno das práticas e dos arranjos feitos no processo de elaboração da BNCC, ao privilegiar a participação de especialistas e representatividades do setor privado, quanto o esforço em legitimar um documento que distanciou-se da necessária participação das comunidades escolares (Anped, 2019).

Neste texto, buscamos problematizar os desafios que a BNCC apresenta aos profissionais da educação, a partir da compreensão de que essa proposta busca normatizar e regular o currículo para alinhar-se às políticas de avaliação externa. Neste sentido, quero afirmar que as conclusões aqui apresentadas são baseadas nas minhas investigações e nos diálogos estabelecidos com pesquisadores, bem como nas experiências como pesquisadora da área de formação de professores, como professora da educação superior e como coordenadora pedagógica do ensino médio em uma escola pública.

A BNCC como uma política nacional para atender ao mercado global

Resultante de um processo histórico a respeito da definição de um currículo nacional para a educação do país, a BNCC foi apresentada, ao logo das suas versões, como uma política de tom “salvacionista”, direcionada para solucionar os problemas da educação brasileira (Rocha; Pereira, 2019, p. 207).

Desde a década de 1990, período pós Constituição Federal (1988) e de intenso debate sobre a nova lei de diretrizes e bases, que se visualiza estudos e discussões a respeito de como deveria ser constituído um currículo para corresponder a expectativa formativa dos alunos da Educação Básica. Tema que se intensificou com os debates a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento organizado de forma muito semelhante ao que se propõe na BNCC (Hypolito, 2019).

Segundo Aguiar e Dourado (2018, p.07) a BNCC tornou o “carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação”, pois impacta, diretamente, “as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino”.

Para entender esse quadro será preciso localizar essas mudanças no âmbito da política capitalista e das suas sucessivas crises estruturais que atingem os sistemas públicos, dando novas configurações gerenciais. Nesses últimos anos, o Estado vem sofrendo uma ressignificação no seu papel, evidenciando uma tênue relação entre o público e o privado. Neste contexto, como uma das estratégias utilizados, institui-se na administração pública novas medidas de gerenciamento institucional. Conforme Caetano (2015, p. 84):

As reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, propõem alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 1990, no Brasil, e aprofundada nos anos seguintes, deve ser analisada sob a perspectiva da construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema

público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação.

Neste sentido, as reformas na educação brasileira têm materializado essa nova configuração da gestão pública, embasada por uma lógica do Estado, em que “valorizam a eficiência, a competitividade e a regulação, a fim de consubstanciar orientações internacionais que entendem a Educação como meio substancial para fortalecer o mercado” (Cavalcanti, 2019, p. 03).

Percebe-se, por um lado, variadas ações para minimizar os gastos do Estado, principalmente, em investimentos sociais e, por outro lado, um esforço em viabilizar a privatização nas suas diferentes facetas, desde a concessão de parcerias de gerenciamento de escolas públicas aos setores privados, interferências curriculares e nos sistemas de avaliação por parte do terceiro setor, configurados como institutos, fundações. Além das conhecidas formas de privatização, tais como comercialização de materiais e livros didáticos, sistemas de apostilamento, proposições e coordenação de formação pedagógica aos professores e gestores escolares (Caetano, 2015).

Nestes últimos meses, temos nossas redes sociais, caixas de e-mails invadidas por *cards*, apostilados, projetos voltados para a formação e mudanças nas práticas pedagógicas, a partir das competências e habilidades da BNCC. Cada material deste, apresenta um rol de práticas, planos e experiências pedagógicas consideradas exitosas, para convencer o leitor da sua eficiência pedagógica. Isso tem se constituído um rico campo de exploração financeira do setor privado. Como afirma Aguiar (2018, p. 14), os que fazem uso desse modelo de formação “acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares”.

Assim, a configuração estabelecida a partir da proposição curricular, baseada na BNCC, tem se tornado um campo desafiador para os sujeitos da docência, profissionais que estão frente ao processo de ensino e aprendizagem. Entre eles podemos evidenciar o resgate de uma formação fundada na ideia de competências.

Uma formação baseada na noção de competências

A noção de competências, na BNCC, configura-se como princípio norteador das reformulações curriculares e dos projetos pedagógicos em todas as modalidades da educação brasileira. Como um objetivo a ser alcançado, competência é compreendida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.08).

Assim, espera-se que o aluno apresente condições cognitivas, por meio de conhecimentos e capacidades socioemocionais para resolver as situações mais diversas e inesperadas da vida, sobretudo em relação a complexidade e imprevisibilidade que perpassa o mundo do trabalho. Para Macedo (2018, p. 32):

Não é a toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar.

Mais adiante a BNCC “indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2017, p.13), ou seja, existe uma clara orientação do que os alunos devem saber e, principalmente, do que devem saber fazer, reforçando a ideia de que a base não se configura como objetivo final, orientando para que todos os currículos e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas sejam mobilizadas para atingir esta meta (Macedo, 2018).

Mas, por qual motivo o resgate desta noção para os currículos educacionais? Aqui, mais uma vez, precisamos compreender o peso do sistema capitalista, materializado pela influência dos organismos multilaterais - Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) - sobre a política brasileira, especialmente, sobre as reformas educacionais.

O próprio documento da BNCC ao justificar a adoção da ideia de competência, recorre não só a legislação nacional, como também, nos instrumentos de avaliações internacionais. Assim afirma ser o conceito de competência, também,

o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

Historicamente, a formação por competências nasce a partir de um contexto marcado pela crise estrutural do sistema capitalista, devido ao esgotamento do modelo de produção fordista, sendo substituído por um modelo denominado toyotismo. Neste processo, o trabalhador que atendia a um sistema em que exigia um perfil de conhecimento fragmentado, voltado para a especialização em uma determinada área, não atenderia com o mesmo grau de exigência o padrão estabelecido pelo toyotismo, requerendo uma formação de um trabalhador multiqualificado e, emocionalmente, inteligente (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009). Dessa forma:

O termo competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade, necessitando, por esse motivo, recorrer a programas assistencialistas (Holanda; Freres, Gonçalves, 2009, p. 125).

Esse debate retorna com toda a força em função de estamos imersos em um contexto marcado pela globalização, pelos avanços tecnológicos e, especialmente, pelo impacto da crise do sistema capitalista no desenvolvimento social e econômico. Mais uma vez, essa configuração submete a educação às

reformas para que possa se adequar aos conceitos que sustentam os padrões neoliberais.

“O modelo de formação por competências tem, em suas bases, o pressuposto de integrar educação e trabalho, em uma tentativa de dar resposta às demandas contemporâneas” (Siqueira; Nunes, 2011, p. 419). Assim, percebe-se uma tentativa de adequar a formação às exigências do mercado de trabalho, promovendo reformulações curriculares e nas práticas pedagógicas que contemplem competências que possam responder aos anseios mercadológicos.

Sendo assim, espera-se que a formação baseada no modelo de competências dê conta de preparar um profissional que tenha flexibilidade para corresponder as diversas demandas de trabalho, capaz de atuar nas situações inesperadas, agindo com sensatez, cooperação e, emocionalmente, maduro para enfrentamento das incertezas da vida.

Portanto, a BNCC, por meios das suas competências e habilidades, delinea um protótipo, para todo o território nacional, do perfil de trabalhador para o qual a educação deve formar. Assim, não nos causa estranhamento que esse documento normativo priorize “uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas” (Dourado; Oliveira, 2018, p.41).

Se observarmos, as competências elencadas pela BNCC preconizam aquilo que deve ser aprendido pelo aluno, estabelecendo para quais fins aquela competência deverá ser atingida. Neste aspecto, um grande desafio para o profissional da educação é criar situações de ensino em que a autonomia do docente, tanto na definição dos conteúdos curriculares, quanto em suas práticas curriculares, não se torne refém das determinações estabelecidas pela BNCC, como normas a serem seguidas.

O desafio encontra-se, também, em percebermos situações complexas ao tomarmos como referência a BNCC. Pois se visualizamos uma formação baseada no conceito de competências em que o processo de avaliação se torna um dos mais delicados, exigindo práticas avaliativas inovadoras e contextualizadas, não observamos, por exemplo, a contraditória ação avaliativa imposta aos sistemas de ensino, balizando esses conhecimentos, a partir de exames em larga escala, padronizados e, por vezes, descontextualizados das reais situações experienciais dos alunos.

Por que isso se torna um desafio para nós educadores? Porque se pretendemos promover uma educação que caminhe para um outro viés sócio-político, precisamos ter clareza do objetivo da educação, compreender a quem essa estrutura está servindo, a quem interessa essa formatação curricular. Também precisamos ter clareza do quanto essa configuração socioeconômica e política atinge a educação, bem como conhecimento claro, amplo da nossa área de atuação profissional, para que possamos não só compreender todos esses aspectos, mas trazermos para o campo da formação essas problematizações.

Superar o empobrecimento e a padronização curricular na educação nacional

Um outro desafio aos profissionais da docência encontra-se na superação do empobrecimento e da padronização curricular, agravado com a implantação da BNCC da educação básica. Nos últimos anos, a organização curricular das instituições de ensino, por conta da influência das avaliações externas, tende a privilegiar as áreas de Português e Matemática. Isso é apontado por Dourado e Oliveira (2018, p.41):

Desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

Na reforma do ensino médio há um agravamento deste problema, por existir um distanciamento da roupagem curricular desta modalidade de ensino em relação as etapas anteriores da educação básica. Neste, apresenta-se uma arquitetura curricular dividida em duas partes: um considerado de ordem comum, voltado para a formação básica e, o outro, considerado campo de flexibilização curricular, de escolha dos estudantes, dividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissional). No campo que contempla os componentes curriculares da BNCC, foram privilegiados os conteúdos de Português e Matemática, com uma considerada redução de carga horária, restringindo os conteúdos das demais áreas do currículo obrigatório.

No que tange aos itinerários, embora orientem para promoção de um aprofundamento das áreas de conhecimento, não há seguridade desta ação. Ou seja, nada garante a formação integral para todos os estudantes, sobretudo nas instituições de ensino que se encontram em condições mais vulneráveis. Na formação técnica profissional, ressurgem a dualidade do ensino médio, restringindo ainda mais o aprofundamento da aprendizagem das demais áreas de conhecimento.

Outro aspecto observado diz respeito à ideia de autonomia do estudante em escolher parte da sua trajetória curricular. Entretanto, quem definirá, de fato, essa “escolha” é o sistema de ensino, pois existem os condicionantes de infraestrutura e de recursos humanos, para promover esse novo currículo.

Se assumimos um compromisso com a nossa sociedade, tendo a educação como um meio para contribuirmos para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática, que tipo de formação, conhecimentos pode-se ofertar para essa juventude, a partir dessa configuração curricular?

Além disso, uma questão bem preocupante para os educadores e pesquisadores de todo país refere-se a padronização do currículo, tomando como referência as diretrizes apontadas pela BNCC, alinhadas às políticas de avaliação, tanto nacionais, quanto internacionais (ENEM, SAEB, Pisa), definindo aquilo que deverá ser prioridade para a educação, para a aprendizagem.

O grande desafio encontra-se em como atender o prescrito sendo que a educação brasileira se depara com uma complexidade no que diz respeito a sua diversidade nos âmbitos territoriais, socioculturais? Como cumprir atividades

comuns, sendo que temos escolas com particularidades tão distantes umas das outras, com necessidades bem peculiares?

Pensando nas vulnerabilidades das escolas quanto a infraestrutura, aos recursos de manutenção e qualificação profissional, não é muito difícil visualizar o agravamento das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes. Em suas análises Dourado e Oliveira (2018, p.41) apontam que:

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros.

Assim, esse processo tende a modificar as relações de ensino e aprendizagem, pois o eixo que norteará essa interrelação será o resultado, prevalecendo o controle dessas duas dimensões, por meio do direcionamento curricular e da formação dos professores e gestores escolares (Caetano, 2015).

Lopes (2018, p. 24), apresenta argumentos ao se posicionar contra a uniformização curricular, via BNCC. Para a autora, além da existência de uma gama de normatizações que orientam as políticas curriculares em todas as etapas da educação nacional, predominam diversas ações que irão constituir o currículo, tais como a formação continuada de professores, projetos, literatura educacional, livros didáticos, denominado como “tradições curriculares”. Assim, contrariando a implantação de um mesmo currículo para todas as escolas, defende proposições curriculares que atendam a heterogeneidade daqueles que constituem os sistemas de ensino. Para tanto, esclarece que “sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (idem, p.25).

Também, nos chama a atenção a respeito da responsabilidade dos entes federados (estados e municípios) em assumirem a formulação dos seus currículos, pois os mesmos não podem ser desvinculados das realidades contextuais dos sistemas escolares (idem, 2018).

Quanto a isto, percebo um grande desafio para estados e municípios e, particularmente, para as instituições de ensino, em assumir a responsabilidade de problematizar, ressignificar esses documentos normatizadores, visando a reformulação curricular. Como iremos nos posicionar em relação a estes documentos? Neste aspecto, concordo com Lopes (idem, 2018), ao afirmar que a desobrigação em debater e produzir, localmente, as propostas curriculares, torna-se um fator negativo, pois o afastar-se possibilita a descaracterização e desapropriação das instituições de ensino e dos sujeitos que constituem o processo ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo que somos desafiados neste processo de construção curricular, percebo o envolvimento das instituições de ensino e seus sujeitos como uma importante ferramenta, na superação das limitações que documentos, como a BNCC, podem imprimir. Pois não existe a possibilidade de estabelecermos um currículo igual para todo o país. Por mais amarras que as

orientações da BNCC possam estabelecer na arquitetura curricular, este sempre será fruto da interpretação de diferentes contextos. Segundo Lopes (2018, p. 27):

Se queremos ampliar as possibilidades políticas do currículo, me parece importante apostar em um investimento radical: sem garantias e sem certezas, nos comprometemos com a tradução contextual da BNCC, na produção contextual do currículo.

Essa consideração apresentada nos posiciona na condição de autores de um processo do qual a sua refutação incidirá em desastrosas consequências sobre todos nós. Entre essas, somos desafiados a pensar nas consequências de implementação da BNCC no que se refere à formação dos profissionais da docência.

A BNCC e seus desdobramentos na formação de professores

Como um dos elementos necessários para promover uma educação de qualidade, discurso presente nas principais reformas educacionais, a formação de professores (inicial e continuada) representa um dos pilares para garantir a implementação da BNCC em todo o sistema educacional do país.

A intensificação histórica do debate em torno da formação de professores ocorre ao estabelecer, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, os “requisitos obrigatórios de formação inicial, ao mesmo tempo em que inseriu a formação continuada como direito e dimensão constituinte da valorização profissional”, ganhando contornos a partir dos demais documentos que seguiram, tais como a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002), posteriormente reformulada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), revogado pelo Decreto Nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), documentos que visavam estabelecer diretrizes para cursos de formação inicial/continuada e uma política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica (Campos; Durlí; Campos, 2019, p. 171).

No âmbito da relação entre a BNCC e as “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DNC), consideradas como um grande avanço na “agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB” (Aguiar, 2018, p. 15), a coerência seria que esses documentos norteassem o processo de construção da BNCC. Entretanto, notamos um caminho inverso, pois nessa nova lógica, a BNCC tem servido como eixo norteador na reconfiguração desses documentos.

Atualmente, estamos em um novo processo de revisão e atualização da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, com o “Texto Referência –Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 18/09/2019, na sua 3ª versão. Neste, foram consideradas as novas legislações, particularmente, as Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 04/2018 e os pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 que instituíram e

definiram a implementação da BNCC para todas as modalidades da educação Básica³.

Vale salientar que as diversas entidades nacionais tornam público, por meio de nota⁴, posição contrária a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação⁵. Neste manifesto, as entidades solicitam o arquivamento do Parecer apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, requisitando deste, providências necessárias para a implementação da Resolução n.02/ de 01 de julho de 2015.

Observamos nos manifestos apresentados por essas entidades um movimento de buscar na própria DCN, sólidos argumentos pela manutenção da Resolução nº 02/2015, por entenderem que:

[...] a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Anped, 2019).

Nesta versão do parecer, a BNCC será tomada como referencial no processo de alinhamento das políticas educacionais e, especialmente, da política nacional de formação inicial e continuada de professores. Preconiza que a efetivação da aprendizagem dos alunos vai requer dos docentes um conjunto de competências que os qualifiquem para corresponder a complexidade social. Ou seja, na leitura do documento, observamos a tendência de orientar cursos de licenciaturas em se ajustarem à BNCC. Assim afirma: “No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, em consonância com a Resolução CNE/CP Nº 02/2017” (Brasil, 2019, p. 13).

³ No dia 07.11.2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (UNDIME, 2019).

⁴ CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>

⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras.

As análises dos indicadores de aprendizagem do parecer tomam como referência os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sobretudo os índices de proficiência de português e matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no período de 2007-2017, dialogando com as metas 05 e 07 do Plano Nacional de Educação – PNE, que tratam especificamente da alfabetização de todas as crianças e da qualidade do ensino (Brasil, 2014).

A partir dos resultados, o parecer destaca dois aspectos que devem ser problematizados. O primeiro trata da regulação da formação e do exercício do magistério, evidenciando as obrigações/atribuições do profissional da docência, centralizando no processo e resultados de aprendizagem. Neste aspecto, evidenciamos uma tendência em focar uma imagem negativa das práticas dos professores e, conseqüentemente, da formação destes profissionais.

E o segundo aspecto, tratará a qualidade do professor como foco de discussão. Para tanto, baseia-se nos estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em que protagoniza a formação e qualidade do trabalho dos professores como o eixo central para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Assim afirma, a qualidade dos professores é “a alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais. Daí porque a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 7).

Entretanto, é preciso ter cuidado na análise unilateral dos dados, pois pode imprimir um tom tendencioso para o documento. Eles, também, revelam diversos problemas, tais como vulnerabilidade nas condições de trabalho docente, dificultando investimento na formação, a ausência de continuidade de políticas e programas de formação de professores, como, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR (Brasil, 2014).

Além disso, é importante analisar que a qualidade educacional, depende de outras demandas, tais como investimentos em projetos pedagógicos, boa infraestrutura dos sistemas de ensino, da articulação entre o sistema educacional e as instituições escolares, na valorização, não só dos professores, mas daqueles que exercem outras funções no contexto escolar.

Quanto aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, o documento traça graves lacunas nestes cursos. Enquanto na Pedagogia, segundo o parecer, quase que inexistente aprofundamento dos conteúdos a serem trabalhados na escola, as licenciaturas priorizam os conhecimentos disciplinares. Ou seja, para afirmar e defender a necessidade de uma formação para professores, condizente com a BNCC, o parecer norteia seus argumentos desqualificando os cursos de formação de professores e, conseqüentemente, os sujeitos que deles fazem parte.

Um outro aspecto que nos chama a atenção e que nos parece contraditório a essa defesa é que temos um documento que considera a formação de professores como condição essencial para garantir a qualidade da educação, entretanto, é respaldado pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB, que reconhece a figura do “notório saber” para assumir a docência. Essa abertura legal, em inserir no campo da docência pessoas sem formação adequada, legitima a precarização da profissão docente, insistindo em desqualificar a formação nesta modalidade de ensino. Assim, orienta a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB (Brasil, 2018).

Isso se agrava, quando essa mesma Resolução orienta para a formação de parcerias com outras organizações para estudos e atividades, oferecendo tanto em caráter presencial, quanto a distância, o ensino médio. Por exemplo, no Art. 17, § 15 da Resolução nº 04/2018, “as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica, quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico”. E, na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância.

Como exemplo, gostaria de compartilhar a primeira versão proposta para a arquitetura curricular do documento orientador, emitido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia denominado “Implementação do Novo Ensino Médio” (Bahia, 2019). Na formação Geral (BNCC) da arquitetura curricular, não seriam ofertados os componentes curriculares de química e sociologia para as turmas de 1º ano, em 2020. Por outro lado, teríamos na arquitetura da flexibilização curricular, o oferecimento de 03 componentes curriculares, com carga horária anual de 40h/a, na modalidade de Educação a Distância (EaD), sendo que uma delas será oferecida pelos chamados “parceiros”, organizações externas à instituição⁶.

Quero ressaltar que a observação feita não está direcionada para a modalidade de educação à distância, pois considero a sua importância e necessidade no processo de democratização do acesso da população à educação formal. A observação feita recai sobre o uso da EaD para fomentar estratégias que intencionam a privatização do ensino público, sem uma discussão mais crítica junto aos principais sujeitos deste processo.

Embora o parecer defenda uma política de formação docente articulada às políticas de valorização do professor, pois considera que sem essa interrelação seria inviável trabalhar na perspectiva de qualidade educacional do país, percebe-se a ausência de uma reflexão mais crítica sobre as reais condições das instituições públicas em garantir a qualidade na formação de professores, diante de um dilema econômico complexo, quando país tem a Emenda Constitucional 95/16, contingenciando verbas para a pasta da educação.

Além disso, para contextualizar o grau de desvalorização da profissão docente, o parecer faz referência a alguns estudos⁷ para relatar o desinteresse dos jovens pela carreira do magistério, considerando os baixos salários, as condições de trabalho e pouco reconhecimento social. E, com esses dados,

⁶ Proposição que foi revista em janeiro de 2020, com o retorno dos componentes curriculares química e sociologia para as turmas de 1º ano e exclusão da oferta da modalidade de EaD.

⁷ “Profissão Professor da América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?” – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (2018); “Políticas Eficientes para Professores” - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2018).

defende mecanismos para promover a atratividade na carreira. Contudo, isso nos faz pensar, na Lei 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), quando orienta para 1.800h a carga horária da BNCC, dos três anos do ensino médio, implicando em uma considerável redução na carga horária dos componentes curriculares que constituem a BNCC, abrindo caminho para reforçar essa desvalorização, por um outro agravante que é a redução do mercado de trabalho para esses futuros profissionais.

Uma observação neste documento é o fato de tomar como referência o processo de formação docente de outros países, pouco abordando as contribuições nacionais em termos de pesquisa sobre a situação da formação docente em nosso país. Assim:

A atitude manifesta desprezo pela produção científica nacional e, a considerar a opção de se referenciar no pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais no mundo, a exemplo do Chile na América Latina, da Austrália na Oceania e da Inglaterra na Europa, ergue um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro (Anped, 2019).

Referências que causa indignação nas instituições representantes da sociedade civil, marcadas por processos de luta e de valorização dos profissionais da docência. Assim, leva essas organizações a questionar em como pensar em reformulações da política nacional de formação de professores, desconsiderando a história dessa formação no país? Como tomar por referência realidades que não dialogam com as discrepâncias nas condições de trabalho e da formação dos professores brasileiros, tão bem pesquisadas e relatadas por estudos do nosso país?

E, por fim, temos mais uma vez uma proposta que se baseia na defesa da formação por competências, insistente na dicotomização entre teoria e prática, desconsiderado a importância de se garantir uma sólida formação teórica para os futuros professores.

Além das Competências Gerais dispostas na BNCC, já aqui explicitadas, e que deverão ser desenvolvidas nos cursos para formação de Professores, tendo como princípio a Educação Integral, o licenciando deve desenvolver competências profissionais docentes que se integram, são interdependentes e entre as quais não existe hierarquia, compondo a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019, p.20).

Assim, o Texto Referência elenca uma série de competências que devem ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores, indicando o caminho que os licenciados devem traçar e demonstrar como aprendizagem. Assim, torna-se notório “a desvalorização da dimensão teórica na formação dos professores a partir da ênfase na prática” (Anped, 2019). Algo que se materializa na distribuição da carga horária na proposta do Texto, destinando uma considerável porcentagem para a prática pedagógica e tendo 50% da carga horária do curso (1.800), dedicado ao domínio pedagógico dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC.

Além disso, como observa-se no documento da BNCC, o parecer evidencia uma formação baseada nas competências emocionais, algo que

reforça a intencionalidade de formar um perfil de profissional polivalente, de natureza adaptável às demandas de atendimento à política neoliberal, resiliente diante das inseguranças que sustentam interesses econômicos e competitivos do mercado global.

Enfim, são muitos os elementos que precisam ser analisados e problematizados nesta nova Resolução. E, enquanto instituição de ensino superior, voltada para a formação de professores somos, mais uma vez, desrespeitados pelo atropelamento das reformas que se apresentam verticalizadas. Os cursos de licenciaturas encontram-se em fase de reformulação para atender a Resolução nº 2/2015, mas se vê interpelado por essas novas exigências.

É considerando essas armadilhas que as entidades nacionais se posicionam em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, por entender que “esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho” (Anfope et al, 2019).

Considerações finais

O presente estudo nos permitiu identificar alguns dos desafios impostos aos profissionais da educação a partir da implementação da BNCC, considerando os alinhamentos estabelecidos entre essa política curricular e as políticas de avaliação interna e externas, como práticas agravantes da qualidade do sistema educacional brasileiro.

Observamos a necessidade do coletivo docente, das dimensões que envolvem o gerir pedagógico, compreender como as formas de gestão da educação, desencadeadas em práticas de privatização alteram a forma como a educação é organizada, como o currículo é estruturado e como os alunos são avaliados.

Reforço a necessidade da promoção de uma ampla discussão a respeito da BNCC, envolvendo não só os profissionais do ensino, mas também, toda a comunidade escolar, problematizando as mudanças que este documento promove, nos diversos âmbitos da educação brasileira.

Mesmo com a implantação da BNCC, enquanto um documento normativo a ser considerado, ressalto o compromisso e a resistência da comunidade acadêmica, em defesa de uma educação pública e de qualidade. Assim, concordo com Mendonça (2018, p. 37) na defesa da autonomia das instituições de ensino na elaboração dos seus currículos e dos projetos políticos pedagógicos, tomando estes documentos como “uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui mecanismo de participação e construção da autonomia escolar”.

Finalizo esse texto com a esperança, no sentido freiriano, da não desistência, da luta e de se juntar àqueles que buscam evidenciar e problematizar as estratégias implantadas para privatizar a educação brasileira, acentuando assim, a exclusão educacional e social daqueles que mais necessitam do ensino público.

Referências

Aguiar, M. A da S. (2018). Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declarações de votos. In: Aguiar, M. A da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (ANPEd) (2019). **Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em: 12.11.2019.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) et al. (2019). **Contra a Descaracterização da Formação de Professores: nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015**. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em 28.10.2019.

Bahia, Secretaria de Educação do Estado. (2019). **Implementação do Novo Ensino Médio**. Documento Orientador. Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia. Salvador-BA.

Brasil, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (2014). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (MEC/SASE)**, Brasília.

Brasil, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.. (2017). **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 20/04/2019.

Brasil, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (2018). **Resolução 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 35da 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 03.04.2019.

Brasil, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.. (2019). **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**.

3ª versão do Parecer. Brasília: MEC, set. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>> Acesso em: 20.10.2019.

Caetano, M. R. (2015). Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: O Caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Ano XXIV, Nº 56, p. 84-99, São Paulo - ANDES-SN.

Campos, R. F.; Durli, Z.; Campos, R. (2019). BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 20.04.2019.

Cavalcanti, A. C. D. (2019). Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e80861.

Dourado, L. F.; Oliveira, J.F. de. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: Aguiar, M. A da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.

Holanda, F. H. O.; Freres, H; Gonçalves, L. P. (2009). A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. In: Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1, pp. 122-135, janeiro.

Hypolito, A. M. (2010). Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 18.04.2019.

Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. Aguiar, M. A da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.

Macedo, E. (2018). “A base é a base”. E o currículo o que é? Aguiar, M. A da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.

Mendonça, E. (2018). F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. Aguiar, M. A da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE.

Rocha, N. F.G; Pereira, M. Z. C. (2019). Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso: 12.04.2019.

Siqueira, L. Nunes, S. C. (2011). Um olhar sobre o projeto pedagógico e as práticas docentes baseados na proposta de formação por competências. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, pp. 415-445, jul-set.