

HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Autora:

WENDLA MENDES SILVA BORGES
LEURIDES COSTA DE ARAÚJO SOARES



ISBN n.º 9978-65-89410-19-5

 EDITORA
LABORO



Expediente Faculdade Laboro

DIRETORA GERAL

Sueli Rosina Tonial Pistelli

DIRETORA EXECUTIVA

Luciana Protazio Dias Araujo

COORDENADORA ACADÊMICA

Emmanueli Iracema Farah

REVISÃO E EDIÇÃO

Bruna Rafaella Almeida da Costa

DIAGRAMAÇÃO

Pedro Henrique Macedo de Araujo

**EBOOK “HISTÓRICO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR”**

Direção Acadêmica - Faculdade Laboro/MA
Av. Castelo Branco, Nº 605 - São Francisco, CEP: 65076-090

São Luís- MA
Telefone: (098) 3216 9900

B732h Borges, Wendla Silva

Histórico da base nacional comum curricular. / Wendla Mendes Silva
Borges. – São Luís: Laboro, 2023

37 f.

ISBN 978-65-89410-19-5

1. Base nacional comum curricular 2. Pedagogia. 3. Prática
docente I. Título

CDU 371.214.14

Índice para catálogo sistemático:

1. Currículo comum 371.214.14

Arielle Priscila Silva Soares – Bibliotecária – CRB 13/811

Sumário

Introdução	5
1. Apontamentos sobre currículo e a ideia de currículo comum.....	6
2. Histórico da base Nacional Comum Curricular.....	11
3. A Implementação da BNCC segundo o observatório da BNCC.....	14
4. A BNCC e a Pedagogia da Competência.....	17
5. A formação de professores como elemento norteador da prática docente.....	23
Bibliografia.....	31

HISTÓRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Introdução

O objetivo principal deste módulo é realizar um breve resgate histórico da BNCC, tecendo as críticas necessárias à pedagogia das competências sobre o enfoque técnico, demonstrando em que viés a implementação poderá ser legitimada; e abordar a necessidade da formação continuada como motor necessário e indispensável à constituição inacabada profissional docente, na contramão de uma educação hegemônica.

O documento da Base Nacional Comum Curricular foi conduzido e aprovado sob um contexto social e político permeado por um projeto neoliberal. Nesse cenário, as prescrições da BNCC recaem sobre a escola, sobre a pedagogia dos professores e, conseqüentemente, sobre o modo de ensinar os estudantes. A BNCC produz uma série de implicações no fazer pedagógico dos professores, pois se trata de uma reforma curricular nacional que visa à reorganização curricular da Educação Básica.

Portanto, a BNCC, enquanto um documento de prescrições curriculares e com a necessidade de implementação nas escolas, se tornou um objeto de investigação. A categoria de formação de professores, foi uma área de fundamental importância para compreender o tratamento das informações do documento, bem como a da prática docente, que são categoria pouco discutidas no documento e nos espaços da própria formação de professores.

Este trabalho, portanto, assume um discurso crítico, ancorado nos pressupostos teóricos e metodológicos das pesquisas em Educação. Pressupostos estes importantes e necessários que tem a escola como locus empírico e os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental enquanto sujeitos e colaboradores da pesquisa desenvolvida.

Pensar o currículo no atual contexto precisa ultrapassar a superficialidade e alcançar as camadas mais profundas do conhecimento, investigando, portanto, os desafios e as possibilidade que a BNCC propõe aos docentes da Educação Básica. Para além de meros escritos, este trabalho pretende tirar estudantes, professores e pesquisadores do seu habitat comum e estimular a reflexão crítica e emancipadora para além de Base Nacional Comum Curricular.

1. APONTAMENTOS SOBRE CURRÍCULO E A IDEIA DE CURRÍCULO COMUM

A BNCC é um documento que aponta os conteúdos de ensino necessários a todas as regiões do Brasil, selecionando os conteúdos a partir de uma visão de homogeneização de acesso ao currículo educacional. Ao se analisar a BNCC a partir de uma política curricular oficial, o seguinte questionamento deverá ser feito: faz sentido a ideia de um currículo comum?

Os propósitos da educação estão sendo mudados. Nesse caminho, investidas ideológicas são consolidadas. Conforme Apple (2013, p. 94), o processo de aliar um currículo comum à avaliação e cultura comuns está claramente definido para almejar o controle político do conhecimento.

[...] uma coisa está perfeitamente clara: o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside suas táticas políticas. Somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro; à medida que se vincule a um sistema massificado de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato. Quando a ele se associam outros itens da pauta da Direita – a mercadização e a privação – há motivo suficiente para nos fazer parar e pensar, especialmente tendo em vista cada vez mais poderosas conquistas conservadoras no âmbito local, regional e estadual.

A BNCC, como um aparato curricular, indica estar inserida em um projeto neoliberal da ultradireita conservadora que, contemporaneamente, vem assumindo a condução política e ideológica de várias sociedades capitalistas, em esfera mundial. E o que pretendem? Processos de mercadização¹ que segregam parte da população e priorizam enfaticamente a Educação como setor estratégico de investidas privadas; conservam e expandem as diferenças de sexo, classe e raça. Por isso, falar de currículo é falar de poder e de seleção na medida em que é permitido evidenciar direcionamentos ideológicos destinados ao regimento do contexto político e social, assim como das formas de implementação dos seus projetos educacionais.

Falar de BNCC é ter em mente que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2017, p. 14). Estudos sobre currículo, como Moretto (2019) e Veiga e Silva (2018) indicam que a BNCC faz, selecionam enfaticamente, através das ditas competências, as habilidades essenciais que o estudante deve ter no final da Educação Básica. São processos que apontam um retrocesso, pois os conceitos sobre hegemonia curricular têm sido ultrapassados pelo campo do currículo crítico e pós-crítico em Educação.

¹ O termo se refere ao ato de praticar mercado. O sentido na Educação faz referência às formas de gestão e implementação das políticas curriculares que a vislumbram como setor estratégico de mercado, onde sofre fortes investidas privadas e negociações empresariais.

No âmbito crítico, as categorias teóricas enfatizam as interações entre ideologia, reprodução cultural e social; capitalismo; relações sociais de produção; poder e classe social, as quais almejam um processo educativo de conscientização, emancipação, libertação e resistência. Já as categorias tradicionais do currículo focam na instrução, aprendizagem mecânica e avaliação somativa, estando, assim, ligadas aos aspectos mais técnicos e de controle sobre o comportamento e os seus resultados.

As teorias pós-críticas enfatizam os discursos em vez das ideologias, deslocando significativamente a forma de pensar o currículo. Portanto, as categorias e os conceitos com que essas teorias se preocupam são: identidade, alteridade, diferença, subjetividade e discurso; saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Apesar dessas desconstruções de conceitos, a BNCC ainda enfatiza o papel formativo do currículo escolar, selecionando o que ensinar sob o enfoque de uma concepção comum do currículo.

A teoria crítica e pós-crítica, âncoras das análises desta pesquisa, rejeitam epistemologicamente as investidas cartesianas e racionalistas sobre o currículo. Elas têm preocupações curriculares em comum, ambas pensam nas conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2017, p. 16). Essas duas grandes correntes fazem emergir novos conhecimentos, concepções e práticas curriculares.

A abordagem sobre o currículo, nesta pesquisa, não se detém ao seu aspecto ontológico (qual é o ideal conceito de currículo), pois o que importa, primeiramente, é como, no contexto social, político e educacional brasileiro, a concepção de currículo veio sendo formulada e pautada em diferentes teorias. Conforme Tomas Tadeu da Silva (2017, p. 15), “se quisermos recorrer a epistemologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pistas de corrida”, pode-se dizer que, no curso dessa “corrida” que é o currículo, acaba “por nos tornar o que somos”. Seu conceito moderno emergente está fortemente articulado às preocupações sobre a organização e o método de como o currículo é construído (ibid., p. 21).

A concepção de currículo, como uma forma de organização de atividades de ensino, não é nova. A sua constituição como um campo de estudos especializado é recente, tendo surgido, nessa perspectiva, nos Estados Unidos, no início do século XX. Um marco importante nesse período deu-se com a publicação de um livro, intitulado “The Curriculum”, escrito por Bobbitt, em 1918, num contexto agitado por diferentes forças econômicas, políticas e culturais, e que procuravam adequar a escolarização das massas aos seus objetivos (SILVA, 2017). Trata-se de um modelo de currículo que concebe o sistema educacional dentro de um padrão de eficiência compatível com qualquer empresa econômica. Esse modelo tecnocrático veio a se consolidar posteriormente com Ralph Tyler, que, em um livro publicado em 1947, destaca a sua visão de currículo, entendendo-o como organização e desenvolvimento, cabendo a ele responder aos objetivos educacionais que, nessa perspectiva, devem ser formulados em termos de comportamento explícito claramente definidos.

É interessante observar que esse modelo se contrapõe ao modelo clássico e humanista que vigorava há muito na educação secundária, desde quando foi instituída.

Segundo Silva (2017), os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, perduraram até os anos 70 do século XX, quando passaram a ser contestados nos Estados Unidos, estendendo-se a outros países por um movimento chamado de “reconceptualização do currículo.”

O campo de estudo do currículo também é um campo de disputas, onde teorias são afirmadas e outras são reformuladas, conceitos são ressignificados e novas formas de se pensar a escolarização e a aprendizagem são ditadas. É no terreno dessas diferentes concepções sobre o currículo e sob os conflitos teóricos que a reconceptualização curricular acontece. Esse movimento, fomentado no EUA, no século XX, por diferentes grupos que se posicionam na discussão do currículo e na função da escola - a partir de três áreas (o conhecimento, o aluno e a sociedade) - aponta a ligação entre escola, ensino e modelo fabril, racional e técnico. Para Pacheco (2000, p. 13), “[...] a reconceptualização significa a rejeição desta racionalidade, marcada por uma ideologia tecnológica, por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem [...]”.

Portanto, é pela reconceptualização curricular que é nítida a divisão entre as teorias tradicionais, críticas e, posteriormente, as pós-críticas do currículo. A primeira enfatiza os conteúdos e as formas de ensinar; a crítica reitera a escolarização e a aprendizagem como processos de emancipação e libertação do sujeito; e a pós-crítica identifica nos discursos e nas representações o saber-poder, as diferenças e diversidade, como também os processos de subjetividades e identidades culturais presentes no currículo. Portanto, para que esse movimento epistemológico de teorias curriculares ocorra, os seguintes autores sustentam essas teorias de (re)construções do currículo.

Althusser (1983) contribuiu para a denúncia sobre a reprodução social dos aparelhos repressivos (ex. a polícia, o judiciário) e ideológicos de Estado (ex. religião, mídia, escola, família). Já Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) colocam em xeque a escola capitalista e a criticam pelo olhar marxista que evidencia, ou seja, a violência que é vista como natural, contida em um processo de dominação cultural. A pedagogia não pode ser meramente instrucional, mas sim radical. Nessa contribuição, considera-se ser importante a:

[...] pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhe possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominante. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família (SILVA, 2017, p. 36, grifos do autor).

Na compreensão metodológica e analítica deste trabalho, não é conveniente reduzir o trabalho a uma perspectiva única de análise, sob o risco de se perder a riqueza que tanto a concepção crítica quanto a pós-crítica poderiam desvelar nos aspectos do currículo, considerado território minado e contestado, pautado em saberes, em identidade e em relações

de poder. Portanto, este trabalho é fortemente ligado aos estudos do currículo educacional crítico, pois “a existência de teorias sobre o currículo está identificada como emergência do campo do currículo como campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (SILVA, 2017, p. 21).

Mesmo que as categorias divirjam, os autores complementam-nas ao desenvolverem um discurso de que já não basta seguir os métodos tradicionais, é preciso romper com a reprodução ideológica de cunho neoliberal e conservadora na pedagogia. Observam-se, como segue, as contribuições dos autores ao campo do currículo, já que a teoria pós-crítica complementa a teoria crítica, porém, está mais voltada para a diferença e identidade do que para o multiculturalismo, demonstrando que é impossível separar o campo do poder das questões culturais. Para se chegar nessa compreensão “Michel Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre o currículo” (SILVA, 2017, p. 49); assim como Henry Giroux, que entende o currículo como política cultural. Logo, “é no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização (mais) crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo” (ibid, p. 53).

Segundo Freire (apud SILVA, 2017, p. 61), sua perspectiva “está centrada numa visão fenomenológica do ato de conhecer como consciência de alguma coisa [...], mas também a consciência de si mesmo, que distingue os seres humanos de si mesmos”. Em complemento, Saviani (apud SILVA, 2017, p. 63) ressalta que a Educação se torna política “na medida em que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como instrumento cultural, o qual será utilizado na luta política mais ampla”.

Na Inglaterra há também repercussões sobre esse campo de estudo, diferentemente dos Estados Unidos da América (EUA), que se pauta em Michel Young com o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE). Na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, esse movimento pondera a real conexão do currículo com o poder, organização, conhecimento e distribuição do poder. Então, para se tratar do currículo pós-crítico, é importante evidenciar o papel do currículo oculto, linha traçada sobre as contribuições de Althusser e Bernstein, conceituado como “O currículo oculto é construído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para a aprendizagem sociais mais relevantes” (SILVA, 2017, p. 78).

O currículo oculto não pode ser evidenciado e medido devido a inúmeros fatores. Os principais deles devem-se à complexidade e à extensão incontável e incontrolável da prática educativa. A ação docente extrapola as orientações, as prescrições e as exigências curriculares na forma dos conteúdos na medida em que a escola se torna não somente um lugar onde se ensina e se aprende, mas se materializa em um espaço de conflitos de interesses, numa rede de afetividade e de organização colaborativa. A escola pode ser vista como um ambiente cultural historicamente construído, numa perspectiva de unidade e também de comunidade. Ela é única e sofre constantemente modificações, conforme as interpelações dos sujeitos escolares.

Sobre o assunto aqui discutido - faz sentido a ideia de currículo comum -, Silva (2017, p. 89) ressalva que:

Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. Os problemas com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum”

confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a “cultura nacional comum”.

É isso que a BNCC pretende fazer, padronizar conteúdos e métodos de ensino e da aprendizagem para gerir e controlar os processos e resultados educacionais. A BNCC parece não dar voz aos conteúdos historicamente construídos, omitindo-os através do silenciamento ideológico. Onde está na BNCC a ênfase sobre gênero e diversidade, negritude e povos indígenas? Esse aspecto no documento é colocado sob total responsabilidade da escola, que deve incluir em suas propostas e diversificar o currículo escolar. Sabendo das híbridas formações do povo brasileiro, o espaço para outras narrativas que não sejam ocidentalizadas e eurocêntricas são deslegitimadas pela BNCC, ignorando a diversidade brasileira, já que o currículo do Brasil é caracterizado aos moldes educacionais internacionais.

Essas percepções críticas e pós-estruturalistas são permitidas através do estudo mais aprofundado da epistemologia curricular. Isso significa dizer que as escolas devem garantir na revisão dos seus currículos aquelas especificidades que são próprias de suas identidades, de seus interesses, comuns dos cotidianos escolares. Se as escolas atenderem apenas às orientações da BNCC, sem o devido estudo crítico e a participação coletiva dos professores e da comunidade, corre-se o risco de acatar aos interesses das organizações e agendas internacionais, as quais pretendem tornar a escola um setor estratégico de mercado.

É fundamental criar um espaço escolar de discussão sobre o currículo e, mais especificamente, sobre a BNCC. Por isso, os meios tecnológicos entram em ação para possibilitar a garantia desse espaço. Os diálogos e formações, os sites, os blogs, os hiperlinks, lives e demais meios de comunicação podem garantir aos professores o mínimo de escuta e de discussões sobre o currículo.

Quando se pergunta se na política do conhecimento cultural faz sentido a ideia de um currículo nacional, quer-se compreender como a seleção do conhecimento é usada para legitimar discursos e projetos de grupos políticos que enxergam na educação um setor estratégico que implanta o apartheid na Educação.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2013, p. 71, grifos do autor).

É essencial, então, expor um breve resgate histórico da BNCC, tecendo as críticas necessárias à pedagogia das competências sobre o enfoque técnico, demonstrando em que viés a implementação poderá ser legitimada; e abordar a necessidade da formação continuada

como motor necessário e indispensável à constituição inacabada profissional docente, na contramão de uma educação hegemônica.

2. Histórico da Base Nacional Comum Curricular

O processo de construção da BNCC vem sendo traçado desde a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 210 prevê a fixação de conteúdos comuns para o Ensino Fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) preconizou diversas diretrizes, dentre elas a base comum, ressaltando os conhecimentos, saberes e valores historicamente e culturalmente construídos como pauta para as políticas, currículos e programas educacionais, e o Plano Nacional de Educação (PNE), que previa uma base nacional comum.

No período de 2012 a 2014 ocorreram os primeiros estudos pelas Secretarias de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) que visavam à formulação da BNCC. Em 2014, o PNE definiu a BNCC como meio de cumprir as metas 1, 2, 3 e 7. Em 2015, houve a definição dos redatores e responsáveis pela elaboração da primeira versão da BNCC. Respectivamente, em setembro de 2015, o MEC publicou a primeira versão da BNCC; outubro de 2015 a março de 2016, a primeira versão da BNCC foi posta para consulta pública, com mais de 12 milhões de contribuições civis; em maio de 2016 houve o lançamento da segunda versão da BNCC, com atualização das contribuições anteriores; de junho a agosto de 2016, a segunda versão da BNCC foi pauta de seminários estaduais, totalizando 27 encontros que envolveram mais de 9 mil participantes (BRASIL, 2018).

Em setembro de 2016 foi gerado um relatório pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o qual foi entregue ao MEC no momento em que se iniciou a redação da terceira versão, a partir das sugestões anteriores; em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC que seguiu para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE); na sequência, o CNE realizou cinco audiências públicas, uma em cada região do país, quando se discutiu sobre a BNCC; em dezembro de 2017, ocorreu a discussão e aprovação da BNCC pelo Parecer CNE/CP 15/2015, que aprovou a Resolução CNE/CP 2/2017, a qual instituiu as orientações de implementação para que, em março de 2018, o MEC publicasse a versão homologada da BNCC (BRASIL, 2018).

Esse processo de formulação da BNCC se deu em um contexto de impeachment no Brasil. As análises de implementação das políticas curriculares não podem deixar de analisar seus contextos políticos. A BNCC foi gerada e aligeirada no contexto do golpe político, do impeachment do governo de Dilma Rousseff (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42). Para efeito de comparação, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram formulados em outro projeto de nação, sob os moldes de orientação ampla e que primava pelas adequações dos currículos e das necessidades da sociedade, principalmente da escola pública (BRASIL, 1997). É preciso lembrar que muito próximo ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] houve um grande movimento de toda a sociedade na direção de produzir Diretrizes nacionais que seriam muito mais amplas e que poderiam dar um rumo mais consequente para as propostas curriculares do país” (ALVES, 2018, p. 46).

Não há como deixar de apontar organizações da sociedade civil construídas historicamente, como a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação),

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ABdC (Associação Brasileira de Currículo), as quais anunciam outras vozes que denunciam a própria seleção de conteúdos eurocêntricos e soberanos. O planejamento não é tido como script, mas como possibilidade de reflexão, criatividade, adequação necessária à emancipação escolar. A formação continuada por essas associações de estudos e pesquisas é vista como inacabada e veículo motor significativo da prática educativa. Esses eixos são associados entre si, sendo estes inseparáveis quando se pensa em uma educação inclusiva, cidadã e democrática.

As observâncias tecidas pela ANPED, ANFOPE e ABdC na formulação da BNCC não tiveram espaços e nem êxitos nas tentativas de incluir orientações em um projeto de sociedade progressista. Aguiar e Dourado (2019), na apresentação do “Dossiê A Base Nacional Comum Curricular: tensões atores e estratégias”, vêm destacar que as contribuições dessas associações foram ignoradas.

As reflexões desses grupos, através do diálogo, sempre foram de resistência a qualquer ato de homogeneização e padrão de um currículo. Tal diálogo foi silenciado na construção do documento da BNCC, pois “sabíamos que nossas reivindicações, opiniões e propostas não seriam ouvidos, muito menos acatadas” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 17). Através das pesquisas, resistem cartas, publicações e documentos, sobretudo através da campanha “Aqui já tem currículo²”, contrária à BNCC. Tal campanha acredita nas práticas pedagógicas e na autonomia identitária e profissional dos professores da escola pública (ibid, p. 19).

O ato de oferecer espaço de escuta e voz mediante o contexto de implementação da BNCC deve ser garantido nas escolas. Esse espaço evidencia a possibilidade de implementar a BNCC nos moldes dos contextos em que está inserida, levando em conta a cultura escolar. Já no seu processo de formulação, alguns discursos, em parte, foram silenciados, sendo necessário criar ambientes interativos onde os docentes possam dialogar uns com os outros e com o objeto do currículo. Nessa perspectiva é que a construção do blog tende a oferecer um espaço alternativo de vozes e de materiais que os professores possam conhecer. Se acharem conveniente, podem se apropriar e, possivelmente, discutir nos momentos formativos e de planejamento. Logo,

Isso demanda da escola a criação de mecanismos de organização e participação que viabilizem o envolvimento e a reflexão dos segmentos da comunidade escolar nas decisões. Para isso, devem ser oportunizados movimentos compartilhados de pensar e agir com crítica e autocrítica, tendo como horizonte um projeto de educação de qualidade (VEIGA; SILVA, 2018, p. 48).

Observando o próprio documento da BNCC, ela foi pensada e construída pela necessidade apontada nas legislações educacionais. Uma base nacional comum foi almejada desde 1988, com a Constituição Federal, passando pela LDBEN de 1996 e chegando aos dias atuais. Estando hoje pautada nos discursos neoliberal, da ultradireita e ultraconservador, do que nas linhas progressistas em Educação. As origens da legislação educacional que visavam a formulação da BNCC apontadas no próprio documento da BNCC (BRASIL, 2018) podem ser visualizadas no quadro a seguir:

² A campanha pela ANPED no ano de 2016 em contrapartida às prescrições da BNCC podem ser consultadas em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>. Acesso em: 01 jan. de 2020.

Quadro 3³ - Gênese da BNCC

CC. F. /88	Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, p. 10).
LLDBEN n ^o 9.394/96	Art. 9 ^o . A União incumbir-se-á de: [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos (BRASIL, 1996, p. 11). Artigo 26. [...] determina que os currículos [...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino [...] parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais [...] (BRASIL, 1996, p. 10).
PPNE Lei n ^o 13.005/2014	Estabelecer e implantar, [...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem [...] respeitadas as diversidades regional, estadual e local (p. 12).
Lei n ^o 13.415/2017	Art. 35 § 1 ^o A parte diversificada dos currículos [...] deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (p. 12). Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular define direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...] (p. 12). Art. 36. § 1 ^o A organização [...] das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (p. 12).

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018); elaborado pela autora.

As legislações são as precursoras da política educacional brasileira. As contribuições de Mainardes (2006) auxiliam na compreensão dos diálogos da política desde seu texto à sua transposição prática nas escolas. Sua contribuição está na elaboração de questões norteadoras para a aplicação da abordagem e análise sobre o ciclo de políticas, que dão vozes para as concepções dos sujeitos envolvidos e para as implementações políticas. Em seu material, Mainardes (2006) lança questões norteadoras objetivando processos democráticos, avaliativos e analíticos sobre as políticas, neste caso, a educacional. As áreas compreendidas pelo autor perpassam pelo contexto de influências na política; o contexto de produção do texto; o contexto da prática (a implementação); e o contexto dos resultados/efeitos. Então, deve-se verificar junto aos resultados quais as contribuições da BNCC para a aprendizagem e os sujeitos envolvidos. Ela será capaz de garantir os direitos de aprendizagem? Quais implicações agregadas à BNCC podem gerar resultados qualitativos às escolas?

Corazza (2016), no acompanhamento das versões públicas e restritas sobre a

3 Usando o quadro síntese de resumo, ferramenta técnica de aprendizagem para exposições claras e precisas de conteúdos e/ou conceitos específicos a serem analisados, observam-se as legislações que dão ênfase à ideia de uma Base Nacional Comum.

BNCC, sustenta problematizações desde seu nome: Base/Nacional/Comum/Curricular, colaborando com a análise de Pacheco (2018), que questiona se a BNCC não deveria ter orientações ou pressupostos universais ou locais. Pacheco (2018, p. 37) cita a formulação de um currículo a partir dos cotidianos das escolas na inclusão de profissionais subversivos e corajosos, opondo-se à BNCC, já que, até então houve, muita conformidade com ela. A BNCC, ainda que implique conteúdos comuns nacionais, deve ultrapassar o seu sentido básico e agregar condições funcionais e de qualidade para que as escolas superem suas limitações estruturais. Essas limitações perpassam pela garantia dos direitos dos profissionais e dos estudantes.

Mediante a leitura do documento, a BNCC se justifica em uma orientação curricular que garante a incorporação dos direitos de aprendizagem de forma progressiva, assegurada até o fim da Educação Básica e em articulação com a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), com o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013).

A BNCC prevê a sua implementação mediante reformulações dos currículos nas esferas do Distrito Federal, estados e municípios, atingindo as propostas pedagógicas das escolas de todo o país, alinhada a outras políticas, como a política de formação de professores, de avaliações e de infraestruturas das escolas. Tal adequação garantirá o “pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 6). Continuamente, ressalta-se que ela ajuda a superar a fragmentação das políticas de educação pelo regime de colaboração nas três esferas do governo, pois a permanência e acesso se dá mediante a garantia de aprendizagens comuns a todos os estudantes. Esse processo garante o cumprimento das dez competências gerais que favorecem o direito à aprendizagem e desenvolvimento integral (ibid, p. 7).

Pelo que foi possível verificar, os currículos estão se alinhando à BNCC, porém, neste último ponto, retrata-se que poucas iniciativas foram feitas. Na escola pesquisada, o relato dos professores ressaltou que as condições de ensino são afetadas significativamente pela falta de discussão em torno da BNCC e de problemas de infraestrutura física e material. Sobre a implementação do currículo a seguir, será exposta a implementação da BNCC no âmbito do Maranhão e de sua capital São Luís, onde esta pesquisa foi desenvolvida.

3. A implementação da BNCC segundo o observatório da BNCC

Faz parte do contexto histórico o contexto de implementação atual da BNCC. Os currículos estão em processo de alinhamento com a BNCC e há a verificação de adesão desses currículos nos estados e nos municípios tendo em vista essa orientação curricular. Nesse sentido, o Movimento pela Base, que providenciou o Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, dispõe de dados e informações que analisa a implementação em todo o país e em toda a Educação Básica. Esse observatório passa por uma política de

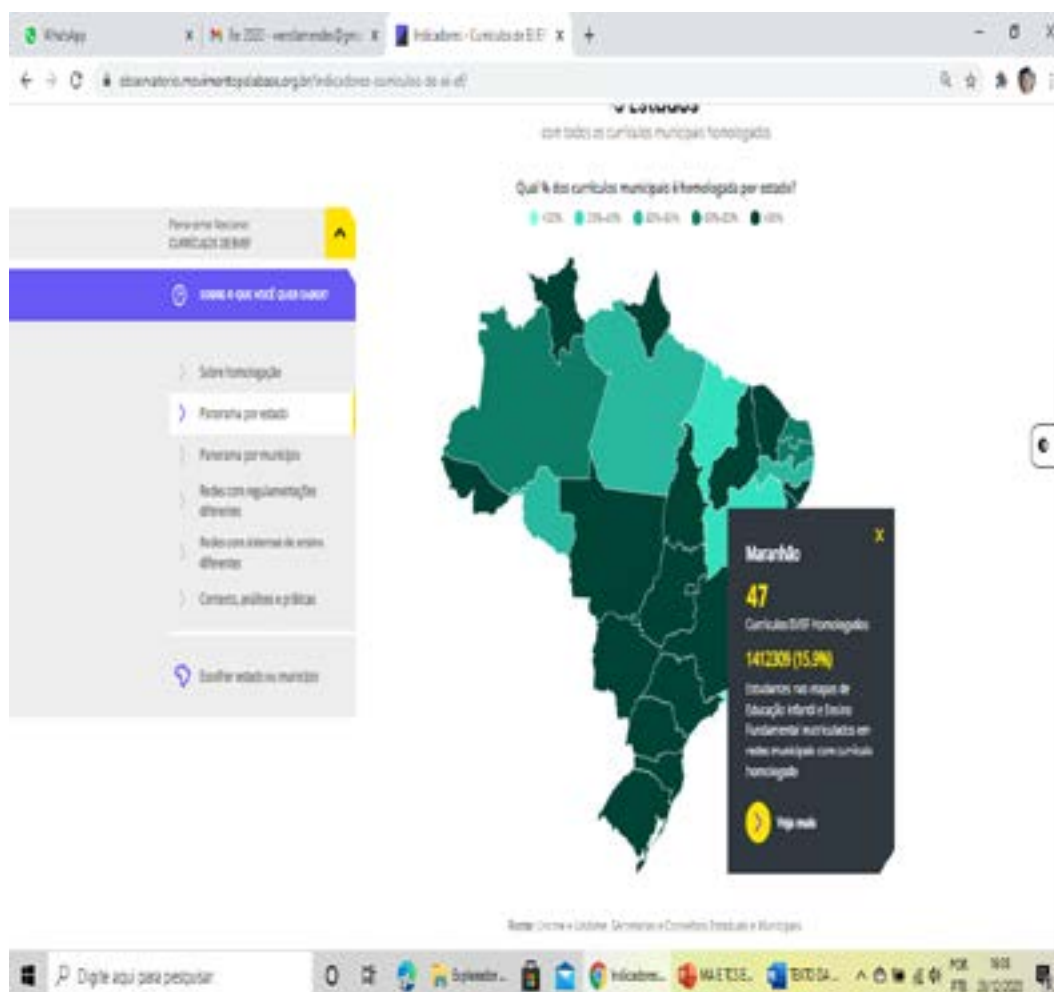
controle educacional nacional que monitora o currículo do Ensino Inicial, Final e do Novo Ensino Médio.

Considera-se esse um mecanismo tanto de monitoramento quanto de controle, portanto, as reformulações dos currículos devem ser construídas por aqueles que irão fazer uso de suas orientações, os professores. “É uma conexão necessária também para que o diálogo entre a escola e a comunidade se dê de forma corresponsável e colaborativa e promova, assim, a emancipação de todos os envolvidos no ato educativo” (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 86). É importante que esse diálogo com os sujeitos da escola tenha como partícipes a comunidade escolar, que deve estar inserida nesse processo.

Segundo o site, os avanços da implementação da BNCC nos currículos mostram que 100% deles fazem referências à BNCC, ou seja, um total de 7.560.385 estudantes do Ensino Fundamental estão matriculados nas redes estaduais com referenciais alinhados à BNCC; 81% dos currículos do Brasil estão alinhados à BNCC; 4.504 currículos municipais estão alinhados à BNCC, o que quer dizer que 15.922.546 estudantes das redes municipais têm seu ensino pautado segundo as orientações da BNCC; além de 991 currículos municipais iniciados e em processo de construção. Esses números resultam de uma ampla aceitação das Secretarias Municipais e Estados ao processo de implementação da BNCC.

Em âmbito municipal, 4.512 municípios homologaram seus currículos e 59 municípios ainda não iniciaram a reformulação dos seus currículos à BNCC. A figura abaixo representa o Maranhão no âmbito da adesão à BNCC. São Luís está entre os municípios que adaptaram o referencial curricular à BNCC, pois, no Maranhão, 47 municípios homologaram seus currículos. No Brasil, apenas cinco estados estão com todos os currículos do sistema municipal homologados à BNCC. Conforme exposto, apenas a observância à implementação não garantirá a completa qualidade aos direitos de aprendizagem.

Figura 4 - Adesão de implementação do currículo no Maranhão à BNCC



Fonte: Observatório Movimento pela Base, 2020.

A BNCC deveria inserir no seu observatório uma política de avaliação e reparação das características que ainda atrasam uma educação de qualidade. Concorda-se com Veiga e Silva (2018) que defendem que, no Ensino Fundamental, a gestão democrática e o projeto político pedagógico são expressões do currículo e da qualidade em Educação.

Educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de governo, que, por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, criarão as condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos. Essa responsabilização é inegociável e não pode se expressar por reformas, que pouco ou quase nada contribuem para a transformação das estruturas que embasam as mudanças: social, educacional, econômica, cultural e política (VEIGA; SILVA, 2018, p. 46).

Mediante o discurso da BNCC sobre si mesma e até aqui exposto, são necessárias algumas análises mais profundas e contextualizadas da política educacional brasileira e dos

conhecimentos sobre currículo e formação de professores enquanto campos de pesquisa aplicada à Educação. Para tanto, são traçadas algumas reflexões sobre o caráter neoliberal do documento, alinhadas às competências que prescrevem o que ensinar e articulando as análises à pesquisa desenvolvida na escola pública sobre o processo de transição, entendimento e tratamento da implementação da BNCC.

4. A BNCC e a Pedagogia da Competência

Nos discursos dos documentos oficiais, a categoria competência desperta muito interesse como se a palavra revelasse, nesse contexto de implementação de políticas curriculares, uma possível saída para a crise que a Educação enfrenta. Investigar a epistemologia sobre, para que, para quem e como são construídas as categorias do currículo do Brasil não é tarefa fácil. Rios (2010, p. 151) destaca que “é preciso cuidado com o que as palavras querem dizer. Muitas vezes, elas são utilizadas exatamente para não dizer, ou dizem pela metade, disfarçar o que se apresenta”. É nessa perspectiva que a BNCC prima pela Pedagogia da Competência, orientada pela homogeneização do conteúdo no currículo educacional.

A palavra competência não é algo proibido ou inutilizável, porém, deve-se garantir o sentido com o qual se pronuncia. Pronuncia-se numa postura em atendimento técnico ou crítico? A emancipação humana pelo viés da Educação prevê a crítica e a reflexão como meios de libertação de um ensino meramente técnico. É necessário que se realize a crítica para que não se atenda ao viés tecnicista e capitalista da Educação. No entanto, as reformas e as orientações das políticas curriculares em uma sociedade capitalista como esta é na contemporaneidade compactua o currículo ao viés capitalista. O trabalho pedagógico destinado à aquisição de competências sem a reflexão política e social prima pelo desenvolvimento de competências meramente técnicas.

O resgate do termo competência em Educação é complexo e polissêmico, já que sua emergência é da área empresarial. Esse termo é utilizado massivamente na elaboração dos currículos e na certificação de âmbito nacional e internacional. Sobre esse aspecto, é fortemente naturalizado que o currículo e a diplomação de professores sejam atrelados a esse enfoque. Atualmente, vivencia-se esse fenômeno nas prescrições da BNCC, voltadas aos estudantes da Educação Básica para o desenvolvimento de habilidades necessárias somente à sua diplomação e à certificação destinadas ao mercado de trabalho.

É possível o termo competência em âmbito técnico tradicional ser despido de uma marca ideológica neoliberal. Quando se garante sua marca crítica, resguardando a sua identidade de superexploração capitalista na educação, que se dá por meios de padronizações de conteúdos pedagógicos, o âmbito do termo competência na Educação prima pela educação democrática, cidadã, emancipadora e multicultural.

O conceito de competência defendida neste trabalho, para que se tenha um posicionamento frente ao defendido pela BNCC, compreende que a competência é uma

construção pessoal, social e coletiva. A competência existe abstratamente enquanto conceito e se materializa no desenvolvimento humano, por isso é construída e vivenciada. Ela é social, é inacabada, é aprimoramento na atividade que se pratica. O seu conceito é construído na dependência de forças presentes na sociedade, forças que são políticas, econômicas, culturais, sociais, educacionais, dentre outras. Essas forças se enfrentam na dinâmica dos embates de toda natureza – forças das chamadas “direita”, “esquerda”, dos movimentos sociais, das lutas das minorias, por exemplo.

Termos como qualidade, habilidade, autonomia, reflexão, cidadania, equidade, dentre outros, têm sido marcados nas políticas públicas. Já o currículo, com marcas de pautas democráticas, pouco tem o poder de mudar o status quo social e educacional. Logo, reflete-se: será que os termos, como estes apresentados “já não dão conta de expressar o que antes expressavam?” (RIOS, 2010, p. 162). Os termos podem conservar ideologias, camuflar ideologias e instaurar projetos societários sistematicamente. Por isso, o fenômeno ideológico usa as palavras para lhes garantir o espaço e os moldes de implementação de suas propostas.

Sabendo que a noção de competência é também originária das ciências cognitivas, ela também surge como uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais (RAMOS, 2011, p. 39). Ela pretende estimular o comportamento por rotas da aprendizagem, por isso o ensino é voltado para a aquisição de habilidades. Assim, considera-se a Pedagogia da Competência insistentemente ligada à teoria do capital humano, um terreno propício para organizar as relações de trabalho, da formação e da educação social. Na área da formação de professores, o termo competência tem garantido a responsabilização dos professores pelo fracasso escolar.

Buscando os diferentes conceitos, Depresbiteris (2010) aponta alguns autores que tratam sobre a competência e sua historicidade epistemológica: Chomsky (1971) é um dos pioneiros no uso da palavra competência, tratada mais pelo enfoque do biológico, ou seja, do potencial linguístico humano. Ele difere competência de desempenho, onde a primeira alcança seus objetivos graças ao seu potencial, enquanto o outro está relacionado à avaliação de um comportamento observável. Segundo Beckers (2002), a competência é uma substituição do termo qualificação, dominante nas décadas de 70, nos países industrializados, os quais resguardavam esse termo com o objetivo de padronizar e conceder certificação do conhecimento escolar para o trabalho fabril. Essa certificação possibilitava ao trabalhador a competitividade empresarial. Para Depresbiteris (2010, p. 75), competência e competir são noções sinônimas que requerem resultados observáveis e que gerem lucros aos seus idealizadores.

Segundo Deluiz (2001), essa noção surge na organização taylorista/fordista pela mundialização econômica e competição do mercado, período pautado na melhoria da

qualidade e por meio da flexibilização dos processos e produtos do trabalho. A escolarização de jovens serve para atender a esse objetivo, no qual a ação e a avaliação das competências têm como foco o resultado observado e o comportamento ideal esperado. Le Boterf (2003, p. 77) vê a competência ligada ao contexto educacional, sendo que a competência é um complexo elemento coordenador na Educação: “a competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa”. Também, para Perrenoud (2002), a competência está ligada à diversidade de recursos cognitivos e afetivos que enfrentam e resolvem um conjunto de situações complexas.

A competência mobiliza-se para o enfrentamento de situações-problema pelo viés da ação prática do sujeito, no qual o comportamento é avaliado. A Educação, nesse sentido, é a instituição que molda esse comportamento e certifica as habilidades adquiridas, satisfazendo o perfil fabril ansiado pelo mercado capitalista.

A Base Nacional Comum Curricular é fortemente ligada ao trabalho pedagógico para o desenvolvimento de competências. O trabalho com as competências ligadas ao ensino está conectado com a aquisição de habilidades. As habilidades são um conjunto de comportamentos observáveis e avaliáveis que permitem o alcance das competências. A BNCC não é apenas um documento orientador de quais competências os estudantes da Educação Básica devem adquirir. Ela é parte de um projeto que pretende ser materializado, atrelada ao pedagógico, já que a Educação se tornou setor estratégico para tal consolidação do projeto neoliberal.

As competências na BNCC são explicadas como os conceitos e procedimentos que serão usados na vida; as habilidades são aquisições de práticas cognitivas e socioemocionais adquiridas no processo de ensino; a vida cotidiana é interpretada de forma complexa e o exercício do cidadão e do trabalho devem ter caráter de plenitude, cujos desdobramentos ocorrem nas três etapas da Educação Básica, nos tratamentos didático-pedagógicos, para a construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores.

Na BNCC, competência é definida 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, 2018, p. 8, grifos do documento).

Mediante seus próprios discursos, a BNCC seria instrumento fundamental para a garantia plena do ensino. É um texto de mensagem técnica e promotora de aprendizagem escolar, que pretende convencer sobre a sua legitimidade e importância. Há no documento competências muito pertinentes a serem desenvolvidas na Educação Básica, destacando-se, dentre elas, as competências 1, 3 e 6, conforme expostas:

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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

Por esse discurso, as escolas que trabalham sob a perspectiva de ensino historicamente construído promovem a construção de uma sociedade democrática; a valorização das expressões artísticas e culturais mundiais e locais garantem aos estudantes da educação básica a aproximação e expansão do repertório histórico, artístico e cultural; a valorização e respeito aos saberes conduz o alunado para relações de convivência saudável, exercício da cidadania e responsabilidade social. A elaboração da base nacional comum indica ter sido pensada sob os pilares da construção da cidadania, igualdade e liberdade, não devendo esquecer os outros documentos de orientações curriculares importantes para as escolas.

A elaboração de uma base nacional comum curricular tem a ver com a constituição de uma cidadania portadora de representatividade e de participação. E a educação escolar é uma forma de viabilizar esta vida cidadã nos espaços de uma coesão nacional que garanta os princípios da igualdade e da liberdade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 48).

Com a aprovação da BNCC em 2017, o debate em torno de sua perspectiva não tem sido estanque. Assim, ter clara a contribuição de outros documentos norteadores do currículo é importante neste momento para auxiliar o currículo das escolas.

É o momento, pois, de reunir esforços, com clareza de posição, com estudos sólidos, a fim de que este passo constitutivo da cidadania alcance os objetivos e as finalidades maiores postos no capítulo da Constituição, na lei de diretrizes e base e no plano nacional de educação (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 51).

Percebe-se que o diálogo com a BNCC é possível, mas o currículo como um campo de estudos que o entende como um território de disputa, de tradição seletiva e de hegemonia, conforme os estudos dessa pesquisa, apontam a crítica e a perspectiva adotada pela BNCC. Em alguns termos, como democracia e cidadania, autonomia e habilidades, está posta para as escolas apenas uma parte de uma engrenagem ultraconservadora de controle sobre o trabalho pedagógico, a avaliação e os resultados/produtos. Essa engrenagem mantém a desigualdade, o status quo e o domínio social ultradireita.

Como se percebe pelo diálogo estabelecido sobre a pedagogia da competência, a BNCC tem em seu repertório um forte teor neoliberal e de hegemonia curricular. O documento da BNCC está alinhado aos moldes das pautas internacionais para a Educação, com destaque para o caráter de articular e adequar o Brasil aos moldes e níveis de ensino articulados às intenções de organismos internacionais.

Nas definições das dez competências, a BNCC mostra-se alinhada à Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), ou seja, ao ensino voltado à transformação da sociedade e preservação da natureza na perspectiva de atender aos dispositivos de desenvolvimento humano (BRASIL, 2018, p. 8). Em outras palavras, a BNCC informa que a legitimação do ensino por competência pauta-se nos modelos internacionais.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse 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, 2018, p. 13).

Se o Brasil atender a certas demandas econômicas, ele se alinha aos indicadores de países desenvolvidos. Logo, a BNCC atende à mercantilização da educação e aos moldes das demandas do mercado capitalista estrangeiro. “Assim, se formam as hegemonias de alcance mundial, os projetos de gestão e problemas e orientação de âmbito mundial” (IANNI, 2010, p. 121). A padronização do currículo é pauta da agenda internacional que prevê maior controle sobre a aprendizagem e a gestão da escola.

Nas notas explicativas da BNCC, o documento diz que foi realizada uma pesquisa pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Nas 16 unidades estudadas, os currículos usam em suas propostas os seguintes termos: competências e habilidades; capacidade; expectativas de aprendizagem; o que os alunos devem aprender. Esses também são termos que já constam nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) desde 1997 e agora materializa-se na BNCC⁴. Essa afirmação é uma das explicações à legitimidade, importância e uso do termo competência e habilidade tratada ao longo de todo o documento da Base Nacional Comum Curricular.

Os estudos sobre a Pedagogia da Competência mostram dois fortes campos sobre a episteme da competência. Didaticamente, a Pedagogia da Competência se insere sob dois grandes polos: técnico e crítico. O desenvolvimento do ensino no enfoque técnico trata o ensino

⁴ Para análise da pesquisa realizada, consultar arquivo em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

restritamente sobre o controle do comportamento, do resultado e da avaliação. É através do comportamento observado que se acredita que o estudante demonstra sua aprendizagem ou não. É por meio dos resultados práticos que se avalia se os objetivos traçados naquele momento pontual trouxeram êxito ou a falta dele ao aprendiz.

Sobre o enfoque crítico da competência, esse é o processo educativo multilateral que é levado em consideração. O processo educativo é visto de um ângulo mais amplo, em que as inferências sobre a aprendizagem derivam de muitos fatores. A Educação nesse enfoque é considerada um terreno complexo, no qual o aprendiz e o professor são sujeitos influentes, e cujos contextos sociais e políticos interferem diretamente no ensino. Ademais, por esse ângulo, a Educação possibilita a formação cidadã, integral, autônoma, reflexiva e emancipatória do ser. Esses termos também são usados no enfoque da competência técnica, porém, com viés de responsabilização dos sujeitos da Educação pelo fracasso ou superação dos desafios postos aos cotidianos das escolas, tratados pelos caminhos da autogestão, do empreendedorismo e da superação das dificuldades.

Ao imergir na essência dos textos prescritivos sobre currículo, percebe-se que ora o discurso sobre a competência é de enfoque técnico, ora de enfoque crítico. Transfiguram-se de acordo com o projeto de sociedade que se pretende instaurar em determinados momentos históricos. Se no domínio do poder há diligências mais conservadoras, as políticas do currículo educacional se movimentam para atender aos anseios do projeto societário de formação de mão de obra, baixo financiamento na Educação e maior controle sobre a indústria dos recursos pedagógicos (como os livros didáticos, formação docente, por exemplo). Se no controle do país existem diligências mais progressistas, os desejos sobre a sociedade estão voltados para o atendimento democrático das camadas populares, estratégias de garantia no acesso e permanência na escola, além de investimentos sobre recursos materiais e humanos.

O tratamento sobre a pedagogia das competências legitima-se no discurso da BNCC através dos currículos do Brasil que a utilizavam em suas propostas pedagógicas. Essa pedagogia também está articulada à perspectiva da UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em atendimento à OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e ao PISA (Programa Internacional de Avaliação de Aluno), que são demandas para o desenvolvimento da educação e, portanto, faz-se necessário serem incluídas nas orientações curriculares do Brasil (BRASIL, 2018, p. 13).

Nesse sentido, acredita-se que esse enfoque visa à educação como um setor estratégico para o mercado; ranqueamento das avaliações em larga escala; comparação e implementação de internacionalização curriculares; e princípios da ideologia neoliberal, pautados no viés do utilitarismo da Educação. O ensino por competências, na configuração exposta na BNCC, diz respeito ao atendimento das demandas da Agenda Internacional. Essa é

uma contradição do próprio discurso da BNCC sobre uma Educação para todos, heterogênea, cidadã, democrática e emancipadora. Sabe-se que o viés e os projetos de sociedade pautados no neoliberalismo, em favor de uma classe dominante, não advogam para propiciar condições sociais, de saúde e educação às classes populares.

No documento, raramente se vê a responsabilidade da relação Estado e Educação, a não ser pelo discurso do regime de colaboração e os investimentos sobre a formação do professor. Mesmo que alegue a exposição do que será comum ao ensino, existem os não ditos, as omissões de temas sobre diversidade cultural, desarraigada do documento, ou seja, se não é dito poderá não ser tratado. A BNCC é pulverizada na tríade que compõe, de fato, uma possível mudança no ensino: carreira, salário e formação de professores. “Vale destacar que o compromisso com a concepção da BNCC não reconhece as condições precárias de trabalho dos professores nem a necessidade de investimentos voltados ao desenvolvimento profissional docente” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 57). O atual cenário político e as reformulações políticas curriculares demonstram que não pretendem consolidar escolas politicamente formadas.

O que há de perigoso na BNCC e por que ela é, na atual conjuntura, preocupante? Porque ela parece satisfazer os anseios políticos, tornar homens em máquinas de trabalho manipuladas e alienadas, destinadas a ocupar apenas os setores produtivos, inibindo as oportunidades para uma sociedade plural, cidadã e democrática, dando vozes a todos os sujeitos. É por meio do silenciamento, ofertando apenas o que é comum, que uma sociedade plural poderá perder seu espaço de luta para e pela diversidade.

5. A formação de professores como elemento norteador da prática docente

Uma política educacional de reforma curricular deve se preocupar com a formação docente, já que os professores em serviço já passaram por uma formação inicial e as atualizações legislativas da Educação devem ser acompanhadas por eles. Nesse aspecto, o ideal é a continuidade da formação em trabalho, como também é possível que as instituições as quais as escolas estejam ligadas tenham por pauta as reformas no âmbito do currículo nas formações. Então, assim como a aprendizagem é inacabada, a formação é contínua.

A formação de professores no Brasil realiza dois grandes movimentos: a luta pelo reconhecimento profissional e, por outro lado, as formas de resistências nas reformulações políticas de formação de professores. As políticas de formação de professores sobrepõem seu enfoque de readequação e prescrição profissional através da formação inicial e da formação continuada.

Ao mesmo tempo em que os organismos internacionais ditam o papel e a postura

profissional que o professor deve ter, acredita-se que o professor é um profissional que resiste nesse campo minado entre os saberes construídos na sua trajetória de vida e profissional, bem como na sua identidade em constante ressignificação e mudança. Esses profissionais também olham para o currículo e para as políticas de sua formação absorvendo e, ao mesmo tempo, reformulando as orientações que lhes chegam.

A crise que cerca a educação e o dito fracasso escolar é considerada, muitas vezes, como responsabilidade do professor. Este ora é tido como o culpado pelo fracasso escolar, ora pelo sucesso do desempenho de aprendizagem. Sobre essa visão é que os currículos e as políticas de formação encontram terreno fértil para disseminar a formação por competências e certificações, dentre outras providências liberais.

Os momentos que foram vivenciados nos anos 60 são sentidos atualmente nas investidas educacionais tradicionais e nas técnicas que marcaram a década de 60, durante o regime da ditadura. A visão técnica sobre a formação do professor é um descaminho de idas e voltas nas políticas educacionais. Nas décadas de 70 e 80, esse enfoque predominou sobre a formação, sendo debatido pelos organismos responsáveis por estudos e pesquisas que resistiam aos descaminhos dessa visão de formação. A ANFOPE defendeu uma base comum nacional para a formação de professores, cuja função era “[...] garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas atuais” (FREITAS, 2002, p. 140, grifos da autora).

O discurso de autonomia que vem posto nos documentos norteadores da Educação não é significativamente genuíno, pois a autonomia das universidades não tem sido respeitada; na maioria das vezes, as universidades não são convocadas para a formação continuada de professores, bem como para a construção de políticas curriculares que orientem o como e o que se ensina. Os documentos que hoje norteiam o trabalho do professor não dão lugar à autonomia e à descentralização das decisões sobre a formação de professores. Logo, os discursos documentais devem ser questionados para que se extraia o real objetivo das orientações que ditam os perfis profissionais da Educação. A ruptura com o controle profissional deve ser incentivada no seio da formação de professores, pois corre-se o risco de a profissionalização de professores ser alicerçada em dogmas.

No entanto, o contexto atual vem sendo seriamente regressista e devastador das políticas de formação, sobretudo desde o golpe de governo de 2016, cujos redirecionamentos políticos adotaram posturas ultraconservadoras e neoliberais. Conservar as bases da formação e do ensino resulta em maior controle sobre os resultados que, na maioria das vezes, são verificados pelas avaliações em larga escala. São resultados que giram sobre o perfil profissional adequado e sobre o aluno da Educação Básica, pois a pedagogia da

competência que se instaurou nas políticas de currículos dos professores e dos alunos requer uma padronização para controlar. O controle é praticado através de seu projeto de sociedade neoliberal e mercadológico, e dos meios que orientam o trabalho e a organização pedagógica.

Os efeitos da década de 90 também são sentidos, em particular quando a expansão do ensino e da formação de professores era primordial para suprir o mercado de trabalho e formação de mão de obra. A década de 90, a “Década da Formação” (FREITAS, 2002, p. 143), que se destacou pelo aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas, em especial da formação de professores, retornou com outras faces aos cenários atuais, os quais se caracterizam pela reformulação das políticas de formação tanto para professores quanto para estudantes da Educação Básica. Portanto, a pedagogia da competência, tão estudada e criticada, não foi impedida de se materializar nas propostas políticas curriculares do Brasil aos moldes do tecnicismo.

A pedagogia da competência, por si só, não é algo deplorável, porque há competências e habilidades. A questão é: de que competência se está falando? Afinal, a pedagogia, ou seja, o currículo pode sim primar pela qualificação dos alunos para determinadas competências, visando habilitá-los para fins específicos. A hegemonia de um determinado modelo na educação e de uma determinada concepção (no caso, a pedagogia da competência na perspectiva neoliberal) depende e resulta de correlações de forças presentes na sociedade. Toda sociedade democrática se move nesses embates; a hegemonia disso ou daquilo é desejável pelos diferentes setores sociais. A educação deve estar voltada para formar cidadãos com habilidades e competências para a vida e o trabalho, mas não para suprimir dela a pedagogia destinada à prática social e à emancipação do ser.

A partir de 1995, o Brasil fielmente atribuiu sumária importância ao documento⁵ do Banco Mundial, que dita como a Educação deve ser direcionada e os moldes como essa formação deve atender aos objetivos da Educação. Não coincidentemente, o Governo de Fernando Henrique Cardoso garantiu parte dos objetivos desse documento sobre a formação de professores. Tais efeitos nem sempre levam em consideração a formação de qualidade e prezam pela sistematização significativa dessa formação. Esse governo evidenciou, em 1999, o cumprimento das políticas educacionais nos moldes internacionais, a política de expansão dos institutos superiores e instituições técnico-profissionais. Esta última acabou por induzir a formação de professores a baixos custos, qualificação mais frágil, ágil e flexível, pautadas nos novos princípios da formação: flexibilidade, produtividade, mercado competitivo e globalização.

A LDBEN, Lei nº 9.394/96, que preconizou a formação de professores para o

⁵ O documento se chama: *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, voltada as prescrições sobre a formação do professor.

nível superior (art. 62), não rompeu com as intenções de tornar as instituições particulares em geradoras de professores diplomados e de formação continuada, sob a perspectiva de aligeiramento e flexibilidade da autonomia de instituições privadas e da avaliação do Ministério da Educação (art. 63) (BRASIL, 1996). A partir de 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, preponderou-se a formação de professores sob competências profissionais, sociais e pessoais (BRASIL, 2002). Novos rumos foram tomados para a figura do professor, pois a sua formação prática deveria ter envolvimento com a pesquisa orientada pelo princípio de ação-reflexão-ação.

Após o advento da LDBEN e das DCNs para Formação de Professores, em 2006, evidenciou-se a disputa pelo mercado formativo do professor nas figuras dos ISEs (Institutos Superiores) e ENSs (Escola Normal Superior), conforme a Resolução CNE/CP nº 1/06 sobre as amplitudes atribuídas à formação, à licenciatura em Pedagogia e ao número de carga horária (art. 4º). Nesse bojo de reformulação e ampliação dos cursos e suas demandas de formação, o ensino a distância efetuiu-se como projeto de formação de professores, bem como os cursos de licenciatura na modalidade a distância. O terreno da EAD encontrou fertilidade através do Decreto nº 5.622/05, que exigia atividades presenciais para a avaliação, atividades de laboratórios e estágio presencial, além da apresentação de defesa do trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2005).

Nesse volume de resoluções e decretos para regulamentar a formação de professores, foi conferida nitidez à necessidade de aprimorar meios de controle sobre a avaliação e diplomação da formação em EAD a essas iniciativas. Esse controle não foi pautado apenas para regular as ofertas de cursos e os seus resultados, mas, a partir das necessidades que conferiam ao Brasil, passou a garantir a qualidade da formação de profissionais da educação e das políticas de formação de professores.

Em janeiro de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Professores através da edição do Decreto nº 6.755. Sobre essa política, a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em torno do fomento de formação inicial e continuada (art. 3º) previu o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 1º). Para tal efeito de implementação, deveriam ser criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, através da elaboração e acompanhamento de planos e estratégias para a garantia da qualidade de formação de professores. Esses fóruns também deveriam articular as iniciativas dos estudantes de nível superior à participação em atividades da Rede de Ensino da Educação Básica, de modo a contribuir com o ensino-aprendizagem da escola pública. Logo, a Capes fomentaria os projetos pedagógicos em cumprimento a esse objetivo (arts. 10º e 11º) (BRASIL, 2009).

A profissionalização docente é um discurso oficial na política curricular, pautado em um pragmatismo e racionalidade técnica. O discurso dessa governabilidade é pautado no objetivo de que o Brasil deve atender à globalização. Contudo, poucas iniciativas são tomadas

em termos de melhoria de salário, trabalho e carreira dos professores. O que muda são os eixos das formações e as prescrições do perfil profissional que os docentes deverão ter.

Cabe destacar que os profissionais da escola na Educação Básica são, constantemente, acarretados por responsabilização e culpa. Sobre esse discurso, várias iniciativas são tomadas, como: pacotes de formação, patente de material didático e parcerias público-privadas. Garcia e Osório (2013, p. 167) afirmam que “a legislação indica qualificação profissional de alto nível, mas institui a pedagogia das competências e epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na formação inicial dos professores”. Ao professor, frágeis direitos lhes são concedidos, mas a responsabilização e a autoformação fortemente lhes são estimuladas, obrigando-os a se tornarem empreendedores de si próprios.

Encontra-se nos discursos oficiais e na vasta bibliografia da formação de professores o resultado prático pedagógico do enfoque da reflexão e autorreflexão da ação instrumental, instrucional e pedagógica, evidenciando o professor prático e reflexivo que a Educação precisaria. O que está por trás dessa “cortina” discursiva é a deslegitimação esquiva do Estado, já que este deveria assegurar o cumprimento da legislação oficial. Cada vez mais parcerias público-privadas são acordadas e a formação tem sido terceirizada e fragilizada por conta dessa “teia tecida e cruzada” da ideologia neoliberal.

A formação nesse contexto é uma fábrica de perfis profissionais e que atende os organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, dentre outras. Ao mesmo tempo, submete-se às prescrições das políticas curriculares que se utilizam de um sistema de comparação com os ditos países mais desenvolvidos. Maués (2003) aponta que o viés que essa formação atende tem um gestor maior, que é a figura do Banco Mundial, o qual enfatiza a formação técnica, prática com diretrizes para atender a essa agenda internacional. Tal agenda superestima a pedagogia da competência e dita as diretrizes da formação de professores do Brasil.

A formação do professor em larga escala, incluindo a modalidade a distância e da rede privada, tem sido encorajada para diplomar o maior número de profissionais possíveis, já que:

A expansão dos cursos de licenciatura deu-se, sobretudo na rede privada de ensino, que viu nesse mercado, um investimento barato e lucrativo, facilitado pelas políticas oficiais que a esses anos impunham regras bastante flexíveis de duração e qualidade para a criação desses cursos (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 176).

Tem sido instrumentalizado, atualmente, um desprestígio à profissionalização docente. O professor tem enfrentado muitos desafios que fragilizam o entendimento do seu papel profissional. Existe um maquinário ideológico que se mobiliza e se instaura nas políticas curriculares, transporta-se para o cotidiano das escolas e implementa seus desejos sob os

pacotes instrucionais institucionalizados que chegam nelas. No entanto, a profissionalização e a “formação docente requer mais do que domínio de conteúdo. A docência resulta da formação intencional para tal. Isso significa que ela possui saberes próprios e identidade própria” (MONTEIRO, 2006, p. 98). Somente assim o professor se entenderá internamente e externamente, no aspecto macro e micro, no simples e no complexo, revelando a razão de ser da sua contribuição na formação humana.

Logo, há cada vez mais necessidade do resgate da profissionalização do professor sobre as categorias trabalho e saberes docentes. A docência, segundo Silas Monteiro (2006, p. 100), é ação social; é interdisciplinar; implica reflexão crítica do labor intelectual “fruto da disputa, da discórdia, do conflito”, próprio do trabalho colaborativo e dos embates do território da profissionalização docente.

A profissão do professor é um tipo de trabalho que será pouco significativo se for reduzido à sala de aula com seus estudantes. Essa fronteira deve ser atravessada em direção a uma concepção de trabalho coletivo, com todas as dificuldades e desafios próprios a essa decisão. Reafirmo que a reflexão é parte da identidade profissional do professor, e deve ser sempre pensada como um exercício crítico sobre o que pensa, o que fala e o que faz, de tal modo que contribua na construção do espaço coletivo da escola (MONTEIRO, 2006, p. 103).

Existe coerência na proposição de Silas Monteiro (2006), porém, garante-se a reflexão e o sentido da palavra em seu aspecto crítico, e não somente no atendimento da epistemologia da prática, pautada no discurso e ideologia técnica neoliberal. A reflexão deverá, então, ser coletiva e garantida nos espaços de formação continuada.

Outro aspecto que é importante destacar é a formação docente enquanto desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999). O desenvolvimento profissional é encarado como um processo em desenvolvimento ao longo da vida e do locus onde o profissional está, no caso, a escola. A formação não pode ser estanque, dada somente em um momento. Ela só é formativa se houver significado e mudança na prática do docente. Por isso, “[..] o trabalho de formação continuada não chega a produzir efeito pedagógico nas aulas, uma vez que não é avaliado, discutido e replanejado coletivamente” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 82). Ademais, só é significativa se atender à necessidade do profissional, possibilitando-lhe novos olhares sobre si mesmo e seu contexto educacional social, cultural, econômico e político.

Segundo Marcelo (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional é um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. A formação é alcançada em diferentes contextos e não se pode delinear que ela seja ideal somente na escola, na universidade ou em outras instituições. Ela é multirreferencial, pois o que faz significado para um profissional poderá não o ser para outro; a necessidade de um professor poderá não ser para outro, já que os contextos e

cotidianos são diversificados. Portanto, falar de formação de professores é algo complexo.

Ainda assim, não é possível deixar de ressaltar a indispensável e importante contribuição das universidades nesse processo de formação de professores, como também do compromisso que estas assumem sobre a formação continuada. Em contrapartida, as universidades precisam estreitar os laços teóricos e práticos com as escolas públicas de Educação Básica, de modo que compreendam como se deve mobilizar o conhecimento na formação de professores inicial e continuada. Os saberes construídos na escola devem ser levados em consideração para que se teorize com o que é próximo da realidade das escolas. Filomena Monteiro (2006, p. 720) ressalta que:

Cabe também ressaltar que o desenvolvimento profissional implica não só indivíduos, mas, essencialmente, grupos: professores como coletivo, os formadores dos professores, os responsáveis pelas instituições formadoras e os responsáveis pelas políticas de formação.

Não basta teorizar sobre a formação, locus de formação e professores, é preciso falar de políticas públicas de formação e dos investimentos no tripé da profissionalização de professores: salário, carreira e condições de trabalho. Essa discussão deve ocorrer em uma perspectiva crítica e pós-estruturalista, na qual os cotidianos e os sujeitos devem emergir com autonomia sobre a sua gestão e os seus currículos. Garante-se, assim, que sejam ouvidos e tenham o direito de fala e de representatividade, direitos que deveriam ser pautas das políticas curriculares que orientam o trabalho dos professores no Brasil.

Nesse bojo, o documento que irá nortear os princípios da formação de professores daqui em diante é a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, abreviadamente denominada BNC - Formação, ou BNC para Formação de Professores (como se chamava anteriormente). Esse documento foi aprovado em 19 de dezembro de 2019. O MEC procedeu à sua homologação a partir do Parecer CNE/CP nº 22/2019. Essa forma de conceber a BNC-Formação está em consonância com a BNCC enquanto política de Estado. As indicações do documento recaem sobre a carga horária, avaliação, competências gerais e específicas no desenvolvimento de habilidades.

A BNCC não veio apenas como orientação, mas sim como pretensão de atrelar-se à BNC-Formação e à formação do professor, ditando o que deve ser ensinado.

Para além de um dever, a organização do currículo pela escola constitui um direito que deve ser defendido pelos profissionais que ali atuam, porque permite extrapolar proposições governamentais que colocam em risco avanços resultantes de conquistas nos campos educacional e social. A construção da BNCC sem o necessário debate com a sociedade ilustra esse pressuposto, pois apresenta contradições que sinalizam retrocessos que podem impactar negativamente o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica e, em decorrência, o ensino fundamental (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 88).

As discussões das políticas de formação devem ser reformuladas no chão da escola, por aqueles que trabalham cotidianamente com o currículo em ação. A preocupação central desses acontecimentos é o controle e a retirada da autonomia profissional dos docentes. A escola deve imbuir-se de conhecimento e organização própria para superar os desafios futuros dessas implementações, em particular no que diz respeito ao currículo comum para a formação de professores e aprendizagem de estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. BNCC: tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. PAR (Plataforma Educacional), 3 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio: Graal, 1983.

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife, PE: ANPAE, 2018.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. Dossiê A Base Nacional Comum Curricular: tensões atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019.

ANDRÉ, M. Pesquisa e formação de professores: contribuição para a prática docente. *In: PINHO, S. Z. (org). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIA, A. F.; TADEU, T. (orgs). Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Press Universitaires de France, 1977.

BECKERS, J. **Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité**. Bruxelles: Éditions Labor, 2002.

BORGES, W. M. S.; NASCIMENTO, I. V do. Blog e processos de escrita em busca da autoria e autonomia no desenvolvimento profissional docente. *In: BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. B. (org.). Anais [recurso eletrônico] do II Simpósio Internacional e V Nacional de Tecnologia Digitais na Educação*. São Luís: EDUFMA, 2020.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em: 11 ju. 2020

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CABRAL, G. R.; LEITE, L. S. **O uso de sites educativos na prática docente**. Trabalho apresentado no 6º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Estácio de Sá, 2008.

CHOMSKY, N. **Aspect de la théorie syntuxique**. Paris: Le Seuil, 1971.

CIPRIANI, F. **Blog Corporativo**. São Paulo, SP: Novatec, 2006.

CORAZZA, S M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

DELUIZ, N. Qualificação, competência e certificação: visão do mundo do trabalho. In:

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Formação**. Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. Brasília, DF: MS, SGIS, PROFAE, 2001. p. 5-16.

DEPRESBITERIS, L. Em busca das competências perdidas: “saber-conviver”. *In*: ROVAI, E. (org.). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife, PE: ANPAE, 2018.

FAUSTIN, S. H; MOLIANI, M. M. Uso do blog na educação. **Cadernos PDE** - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_soeli_henrique_faustin.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Método de Pesquisa**. Fortaleza, CE: UEC, 2009. Disponível em:< http://www.ich.pucminas.br/pged/db/txt/marinho_manualblog_v3P2.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

FRANCO, M. de F. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., 2005, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2005.309-319>> Acesso em: jul. 2019.

FREITAS, H. C. L de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade - Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>> Acesso em: jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, SP: Cortez, 1941.

GARCIA, M. A; OSÓRIO, M. R. V. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso oficial. *In*: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. (orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

GERHARDT, T. E. Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Método de Pesquisa**. Fortaleza, CE: UEC, 2009.

GIDDENS, A. **La constitution de la Sociétés: éléments de la théorie de la structuration**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GIRAFFA, L. M. M. Uma odisséia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 17, n. 1, 2009.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais rumo a pedagogia crítica da**

aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação de professores como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultura. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo, SP: Cortez, 2013.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA – SIIE05, 7., 2005, Leiria, Portugal. **Anais [...].** Leiria: Uminho, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso: 09 fev. 2020.

IANII, O. **Teoria da Globalização.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Demonstrativo em Educação do Maranhão.** [2020]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>> Acesso em: 28 dez. 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Portais educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 5, n. 9, jan. 2014.

KLIEMANN, G. L. *et al.* O uso de recursos computacionais na formação continuada de Professores de ciências do ensino fundamental. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 4, n. especial, nov. 2018.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto.** 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Trad. Patrícia Chitoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

QEDU. **Ideb 2015 da UEB [...].** [200]. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/236102-rosilda-ap-kowalski-e-m-prof-ef/sobre>> Acesso em: 28 dez. 2019.

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

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARINHO, S. P. P. **Blog na educação e manual básico de blogger.** Belo Horizonte, MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

MARINHO, S. P. P. *et al.* Oportunidades e possibilidades para a inserção de interfaces da web 2.0 no currículo da escola em tempos de convergências de mídia. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2009.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais de educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisas**, n. 118, p. 89-117, março, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2007.

MONTEIRO, F. M. A. **Formação docente enquanto desenvolvimento profissional.**

Encontro de pesquisas em educação da região Centro-Oeste – ANPED. São Paulo, SP: Ed. EdUFMT, 2006.

MONTEIRO, S. B. **Epistemologia da prática e identidade docente**. Encontro de pesquisas em educação da região Centro-Oeste – ANPED. São Paulo, SP: EdUFMT, 2006.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Cultura, currículo e sociedade**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MORETTO, M. **A Base Nacional Comum Curricular: discussões sobre a nova prescrição curricular**. São Paulo, SP: Paco Editorial, 2019.

NASCIMENTO, A. K. de O. *et al.* Letramentos digitais e formação inicial de professores. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 13, n. 16, 2019.

NORNBERG, M.; SILVA, G. F. Processo de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 185-202, out/dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.31359>> Acesso em: jul. 2021.

NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? *In: Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 2013.

ORIHUELA, J. L. **La Revolución de Los Blogs**. Madrid: La Esfera de los Libros, 2006.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2018.

PACHECO, J. A reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-13, jan./jun. 2000.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMOS, M. N. A. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, SP: Cortez, 2001.

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. *In: ROVAI, E. (org.). Competência e competências*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SACRISTAN, J. G. **Aproximação ao conceito de currículo**. São Paulo, SP: Editora Artmed, 2000a.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000b.

SÁ-SILVA, J. *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC). **Documento do Território Maranhense**: para educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2019.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 3, jun./jul. 2010.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

SILVEIRA, D. T. **Método de Pesquisa**. Fortaleza, CE: UEC, 2002. Disponível em: < http://www.ich.pucminas.br/pged/db/txt/marinho_manualblog_v3P2.pdf>. Acesso em: jun. 2009.

SOARES, E. R. M.; FERNANDES, R. C. de A. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. São Paulo, SP: Papyrus, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/mar/abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto-político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. São Paulo, SP: Papyrus, 2018.



LABORO
ENSINO DE EXCELÊNCIA