



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5760 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RESPOSTA IMEDIATA ÀS NOVAS ATIVIDADES SOCIOECONÔMICAS

Amanda Melchioti Gonçalves - UNIOESTE/CAMPUS CASCAVEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Roberto Antonio Deitos - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RESPOSTA IMEDIATA ÀS NOVAS ATIVIDADES SOCIOECONÔMICAS

Introdução

A Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, versão preliminar foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia sete de setembro de dois mil e dezenove. Sua aprovação significa o alinhamento da política curricular, que se inicia na Educação Infantil e culmina com a formação de professores. Dessa forma, considera-se que um currículo, cujo objetivo é reformar a educação básica brasileira (BNCC – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), precisa, necessariamente, de continuidade para sua efetivação. Essa efetivação se dará mediante a Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A política de formação dos professores, a partir da BNCC (2019), consiste no desfecho educacional de um projeto de formação humana. Por isso, cabe o aprofundamento dos estudos acerca da temática proposta, para que seja possível compreender suas determinações históricas e interesses políticos que estão em disputa. Nesse sentido, a investigação deste trabalho, parte da problemática: Quais interesses psicoeducacionais e socioeconômicos estão dispostos na Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da educação básica? Para responder a problemática proposta, discorre-se acerca dos princípios que norteiam o trabalho, considerando o Estado e as políticas educacionais no processo contraditório das relações sociais capitalistas.

Estado, políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada para professores da educação básica

A consolidação das reformas ocorridas a partir da década de 1990 é o norte investigativo das reflexões que se propõem após esse período, tendo em vista que a América Latina se torna palco de constituição aos ajustes dos centros hegemônicos do capitalismo, principalmente na década de 1990, pois é o período marcado por profundas alterações sociais (CARVALHO, 2010). Assim, compreende-se que as políticas sociais e, conseqüentemente, a política educacional, configuram-se no âmbito das disputas sociais, políticas e econômicas.

A política educacional é estabelecida mediante a normatização do Estado, que por sua vez, expressa a organização social e a viabilização das relações econômicas entre interesses conflitantes, diversos de mesma classe, ou de classes distintas (NAGEL, 2001). Esse entendimento sustenta a perspectiva teórica de que as políticas educacionais são gestadas nas relações sociais de produção, assim, não é possível desvinculá-la das contradições históricas e sociais. Nesse sentido, a política de formação de professores torna-se propulsora para o conjunto das políticas educacionais.

As políticas de formação dos professores articulam-se a um projeto de formação humana resultante do movimento histórico de um determinado período. Dessa forma, dar-se-á o enfoque desta política a partir dos anos de 1990, pois, com base na compreensão de um Estado predominantemente articulado à ordem globalizante, em que agências multilaterais passam a compor as políticas governamentais e se orientam conforme as diretrizes do capital transnacional (LIBÂNEO, 2012) e o Estado torna-se o Estado-financeiras (HARVEY, 2016) tão bondoso ao capital e tão perverso com os direitos sociais sempre avançando destrutivamente contra as políticas sociais.

Com base na dinâmica do capital transnacional, as políticas sociais, e assim, as políticas educacionais, não ficam alheias a sua lógica. Segundo Saes (2007), na fase atual do capitalismo, os modelos políticos latino-americanos assumem uma dependência em relação ao capital financeiro internacional. Para o autor, “a subordinação das economias latino-americanas aos países capitalistas centrais atinge, portanto, uma forma extrema, que exclui a distribuição de algumas vantagens econômicas aos países dominados” (SAES, 2007, p. 160).

A partir desse período, proclama-se a noção de “modernização” por meio de um ideário político, denominado neoliberalismo, cujo princípio está no desenvolvimento econômico dos países periféricos em relação aos centrais. Assim,

A política educacional nacional, que ganhou relevância a partir de 1990, produziu-se através de farta legislação, diretrizes curriculares nacionais e mecanismos operacionais e organizacionais. A implementação da política educacional nacional para a educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73).

No bojo das reformas empreendidas na década de 1990, no Brasil é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), que fixa a oferta de formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A formação docente é um elemento constitutivo da política curricular da Educação Básica, isto é, estabelece-se um ciclo em que a política curricular está para a Educação Básica que, por sua vez, está para a política de formação dos professores. A formação de professores configura-se na lógica das políticas educacionais engendradas numa determinada estrutura social e política e é por meio dela que os interesses psicoeducacionais e socioeconômicos devem ser internalizados, primeiro nos professores e conseqüentemente nos alunos, objetivo final para o processo de manutenção ideológica e material da ordem social capitalista.

A atual estrutura social e política para ser sustentada, necessita de um “consenso ideológico” (MÉSZÁROS, 2014). Tal consenso permite uma dominação a tal ponto que “[...] muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos” (MÉSZÁROS, 2014, p. 58). Da mesma maneira, a política de formação de professores dada pela BNCC (2019), ao que tudo indica, tem o intuito de consolidar um projeto de formação humana, fundamentando-se na ideia de que

[...] a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadora da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Como meio de potencialização da capacidade de trabalho e de produção, a função do professor tem sido cada vez mais adjetivada: “professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficinairo, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado” (EVANGELISTA, 2016, p. 4). Essas definições de professor na atualidade, resultam do movimento histórico de centralização do trabalho pelo capital como uma forma de ocultar pobreza e as desigualdades sociais como contradições que expressam o domínio do capital sobre a vida humana.

O trabalho é a componente chave da estratégia elencada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) para o combate à pobreza. Nessa condução, a OIT reitera a atuação de empresas multinacionais e nacionais para o desenvolvimento de uma formação apropriada aos trabalhadores:

Las empresas multinacionales que operen en países en vías de desarrollo deberían participar, junto con las empresas nacionales, en programas — incluidos los fondos especiales — propiciados por los gobiernos de los países anfitriones y que cuenten con el apoyo de las organizaciones de empleadores y de trabajadores. Dichos programas deberían tener por objeto alentar la formación profesional, el aprendizaje permanente y el desarrollo de las competencias profesionales, así como proporcionar orientación profesional; y serían administrados conjuntamente por las partes que presten su apoyo a los mismos. Siempre que sea factible, las empresas multinacionales deberían poner los servicios de un miembro cualificado de su personal a disposición de los programas de formación profesional organizados por los gobiernos, como parte de su contribución al desarrollo nacional (OIT, 2017, p. 12).

A formação humana, pelo que se observa, deve ser operada por empresas multinacionais e nacionais, a fim de que promovam a orientação profissional pautada na aprendizagem das competências profissionais. Não por acaso, o monopólio de agências intitulado como “educadoras” no Brasil, utiliza-se da política de formação de professores para difundir seu ideário social, político e, principalmente, econômico. O Instituto Península no Brasil é um exemplo. Este Instituto, fundado no ano de 2010 pela família Abílio Diniz^[1], deposita no professor a função de agente transformador da qualidade educacional no país. No prefácio à edição brasileira do livro “Formando mais que um professor”, de Elizabeth Green, o Instituto Península ressalta:

O Instituto Península possui a missão de contribuir para a educação básica de qualidade de crianças e adolescentes no Brasil através da formação, valorização e do fortalecimento do professor como agente multiplicador de modernos métodos de ensino e aprendizagem. Para transformar a educação brasileira, é fundamental que o mesmo acredite em seu potencial e encontre um ambiente propício ao seu aprimoramento pessoal e profissional (GREEN, 2015, p. 9).

Para dar conta do aprimoramento profissional dos professores, no Brasil, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Educação Básica), lança-se a BNCC para a formação inicial e continuada dos professores. Por isso, cabe lembrar que as finalidades educativas da BNCC, articulam-se aos princípios emanados por agências multilaterais, como demonstra a BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental de 2017, que destaca as competências essenciais a serem desenvolvida pelos alunos ao longo da escolarização:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. 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, 2017, p. 16).

As referenciadas competências propostas na BNCC da Educação Básica, também se encontram presente na formação de professores, ou seja, a carreira docente a partir da formação para professores apresentada pela BNCC (2019), considera como índice avaliativo dos mesmos as referidas competências e habilidades:

A formação continuada não necessitará mais ser apêndice da formação inicial, podendo ainda servir à avaliação de competências e habilidades adquiridas ao longo da vida profissional para evolução na carreira do magistério (BRASIL, 2019, p. 29).

A ênfase para melhorar as competências e habilidades dos professores, baseia-se na literatura internacional, de forma que para melhorar a qualidade da aprendizagem o foco na formação de professores precisa ser na prática (BRASIL, 2019). E continua:

Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC (BRASIL, 2019, p. 30).

Associada à ideia de que os cursos são extremamente teóricos, Abrucio (2016), no livro publicado pelo Todos pela Educação, pela Editora Moderna e pela Fundação Santillana, intitulado “Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, de 2016, defende a compreensão de que o problema na formação de professores está no demasiado ensino conteudista:

Esse modelo curricular produz um viés na formação docente, pois, como disse um dos entrevistados, “se as escolas dão muito conteúdo, a universidade vai priorizar a formação de profissionais somente conhecedores de conteúdo. A didática torna-se irrelevante nesse modelo e as licenciaturas se afastam do saber pedagógico”. O conteudismo, ademais, distancia-se daquilo que a experiência e a literatura internacionais têm apontado como tendência da pedagogia no século 21: um ensino estruturado por habilidades e competências. Tais características serão reforçadas nos futuros professores caso o currículo dê mais espaço para um perfil capaz de articular e sintetizar saberes de modo atraente para crianças e jovens (ABRUCIO, 2016, p. 39).

Um ensino estruturado em habilidades e competências, segundo Abrucio (2016), proporcionará um currículo mais atraente para o ingresso na carreira docente. Assim, consoante a esta proposição, a BNCC de formação inicial e continuada para professores elenca as competências e habilidades essenciais para o exercício do magistério, tais como:

[...] domínio dos conteúdos previstos na BNCC; domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo”; conhecimento sobre o aluno e contexto; residência pedagógica efetiva; a prática e o ambiente de aprendizagem; criatividade e inovação; compromisso com a equidade e igualdade social e engajamento na formação e no desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019, p. 31).

As competências constituem-se em componentes principais do currículo na educação brasileira, uma vez que são entendidas como orientadoras para a organização dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas instituições de ensino (BRASIL, 2019). Desse modo, especifica-se também quais são as competências profissionais para os docentes:

1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em sua aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua (BRASIL, 2019, p. 42).

As competências e habilidades profissionais da BNCC (2019) respondem a uma perspectiva política e ideológica de uma sociedade cujo interesse está nas bases materiais dominantes. Dentro dos interesses antagônicos, a fim de se manter o *status quo*, as reformas educacionais, ajustada à política neoliberal globalizante, perpetuam um consenso persuasivo, encantador e eloquente.

Considerações finais

As dimensões das competências profissionais proposta pela BNCC (2019) – conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional, parecem remeter a uma “manipulação superestrutural” (MÉSZÁROS, 2014), uma vez que essas estão imbuídas política e ideologicamente na concepção estrutural de um determinado modo de produção. Assim, a BNCC – formação inicial e continuada de professores (2019), afirma que “É preciso preparar crianças, jovens e adultos para um mundo cada vez mais móvel e flexível, em que a instantaneidade pode trazer informações tanto rápidas quanto incertas” (BRASIL, 2019, p. 51).

Na dinâmica da produção flexível, competências profissionais são elementos requeridos pelo mercado (RAMOS, 2002). Dessa forma, as competências profissionais operam como um mecanismo organizacional para atualizar e flexibilizar as “novas” aprendizagens requisitadas, ou seja, essas competências profissionais para os professores (2019), articulam-se a uma “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2018).

As competências profissionais propostas na Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da educação básica (2019), parecem expressar uma resposta imediata às novas atividades socioeconômicas, de modo que essas exprimem um projeto de formação humana com o objetivo de desenvolver a capacidade socioemocional dos indivíduos como requisito de sobrevivência social. Portanto, a BNCC para formação de professores, propõe um projeto de formação humana que tem o objetivo de suavizar a condição de sucesso ou fracasso mediante as competências socioemocionais constantes na BNCC da Educação Básica e na BNCC de formação dos professores.

Referências:

ABRUCIO, Luiz Fernando. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado na era digital.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Versão preliminar. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional de 1996.** Lei 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CARVALHO, Elma Júlia. Educação e diversidade cultural. In.: CARVALHO, Elma Júlia; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Educação e diversidade cultural.** Maringá: Eduem, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2016, México DF. **Anais do XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO.** México-DF: RED ESTRADO, 2017. v. 1. p. 1-21.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GREEN, Elizabeth. **Formando mais que um professor**: A essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos. São Paulo: Editora Boa da Prosa, 2015.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução Rogério Bettoni, 1ª. Edição, São Paulo: Boitempo, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Orgs.). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

NAGEL, Lizia H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In: NOGUEIRA, Francis M. G. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 99 – 122.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social**. Ginebra: 2017.

Disponível em: < https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_124924.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? – 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAES, Décio A. M. Modelos Políticos Latino-Americanos na nova fase da dependência. In: NOGUEIRA, Francis M. G.; RIZZOTTO, Maria Lucia F. **POLÍTICAS SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO: AMÉRICA LATINA E BRASIL**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 155 – 172.

XAVIER, Maria Elizabete S. P.; DEITOS, Roberto A. ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL. In: DEITOS, Roberto A.; RODRIGUES, Rosa M. **ESTADO, DESENVOLVIMENTO, DEMOCRACIA & POLÍTICAS SOCIAIS**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 67-86.

[1] Abilio Diniz é presidente do Conselho de Administração da Península Participações e membro dos Conselhos de Administração do Carrefour Global e do Carrefour Brasil. Além disso, é professor da FGV, onde ministra aulas no curso “Liderança 360°”. Disponível em: < <http://abiliodiniz.com.br/biografia/>>. Acesso em: 30 set. 2019.