

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**
*THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC) AND CONTINUING
TEACHER TRAINING*

DOI: [10.24979/ambiente.v17i3.1458](https://doi.org/10.24979/ambiente.v17i3.1458)

Lucas Portilho Nicoletti , Vinícius Denardin Cardoso , Arlete Guisso Scaramuzza
Portilho Nicoletti 

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, voltado para a construção de currículos e propostas pedagógicas na Educação Básica. Trabalha com os conceitos de aprendizagens essenciais, competências e educação integral. Tem por objetivo diminuir as desigualdades educacionais e sociais no imenso território brasileiro, via educação, colocando o estudante no centro de todo o processo educacional. Ela sofre inúmeras críticas de diversos setores e atores, porém é um documento homologado pelo Ministério da Educação e deve ser cumprido. Já a Formação Continuada de Professores sempre foi fundamental para a educação e representa hoje, mais do que nunca, um processo extremamente necessário para a implementação da BNCC, visto que as escolas de Educação Básica precisam construir seus currículos, suas propostas e práticas pedagógicas a partir deste novo marco referencial e que os professores ainda não se apropriaram dele. Neste sentido, o nosso objetivo central é discutir a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo e evidenciar a formação continuada de professores como um pilar fundamental para desenvolver os paradigmas da BNCC. Para tal tarefa nos apoiamos na proposta da pesquisa qualitativa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Formação Continuada de Professores, Novo Paradigma.

Abstract: The National Common Curricular Base is a normative document, aimed at the construction of curricula and pedagogical proposals in Basic Education. It works with the concepts of essential learning, skills and comprehensive education. Its objective is to reduce educational and social inequalities in the immense Brazilian territory, through education, placing the student at the center of the entire educational process. It suffers numerous criticisms from different sectors and actors, however it is a document approved by the Ministry of Education and must be complied with. Continuing Teacher Training has always been fundamental to education and represents today, more than ever, an extremely necessary process for the implementation of the BNCC, since Basic Education schools need to build their curricula, their proposals and pedagogical practices based on of this new reference framework and that teachers have not yet adopted it. In this sense, our central objective is to discuss the National Common Curricular Base, a normative document, and to highlight the continued training of teachers as a fundamental pillar for developing the BNCC paradigms. For this task, we rely on the proposal of qualitative literature review research.

Keywords: Common National Curriculum Base, Continuing Teacher Training, New Paradigm.

1.1 Introdução

Este artigo tem como objetivo central a discussão da relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do axioma que ela é um documento normativo, e a Formação Continuada, reconhecendo-a como essencial para o atendimento dos novos marcos propostos pela BNCC. Portanto, ele pretende expor as ideias e pontos de vista dos autores e autoras sobre os objetos anunciados, com base em pesquisas referenciais e em considerações finais provisórias, garantindo sua originalidade.

Em resposta ao que prevê a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, em seu Artigo 210, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu Artigo 26, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), 2013 e o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014 (Silva e Santos, 2018), o Ministério da Educação (ME) homologou, através da Portaria nº 1570, de 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após dois dias, mais precisamente em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a Resolução nº 02, que instituiu e orientou a implantação da BNCC.

Podemos observar que da trajetória descrita acima até a finalização do documento, o processo longo, trabalhoso e, por muitas vezes, repleto de conflitos. Mesmo assim, em 17 de junho de 2015 o Ministério da Educação (ME), através da Portaria nº 592, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Na sequência, em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada como fruto do trabalho intenso desenvolvido pela Comissão de Especialistas outrora nomeada. A contar deste momento, as escolas, a sociedade civil, as instituições e qualquer sujeito teriam a oportunidade de contribuir sugerindo objetivos, conteúdos, procedimentos e processos avaliativos que julgassem pertinentes e necessários à BNCC.

Dando prosseguimento ao processo, em 03 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada, lembrando que ela representava o “[...] fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral [...]” (Brasil, p. 24, 2016).

Seguindo o processo de construção compartilhada, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 ocorreram vinte e sete seminários estaduais com o objetivo de debater a 2ª versão da BNCC. Participaram destes seminários professores, gestores e especialistas, totalizando 9275 participantes em mais de 50 palestras. Todas as regiões do país foram representadas e realizaram-se, também, vinte e sete plenárias de consolidação (Brasil, 2016). Em agosto do mesmo ano, iniciou-se a redação da 3ª versão.

Em abril de 2017, o ME passou às mãos do CNE a 3ª versão da BNCC (Neira, 2018), que elaborou Parecer e projeto de Resolução que foram remetidos ao Ministério da Educação para homologação. Salientamos que a partir da homologação foi dado andamento

à formação e capacitação dos professores e o suporte aos Sistemas Municipais e Estaduais de Educação para a composição e regulação dos novos currículos escolares.

Destacamos que as primeiras etapas da Educação Básica (EB) homologadas pelo Ministério da Educação, com Parecer e Resolução do CNE em 2017, referem-se apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Sendo assim, em 06 de março de 2018 aconteceu o Dia D da Base, no qual os educadores e demais sujeitos envolvidos com a Educação Nacional (EN) se reuniram para estudar e compreender sua implementação e os possíveis impactos na Educação Básica.

No dia 02 de abril de 2018, o ME confiou novamente ao CNE a 3ª versão da BNCC referente ao Ensino Médio (EM), dando início a um processo de audiências públicas e debates. Em 05 de abril, foi instituído o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e em 02 de agosto de 2018, as escolas brasileiras se mobilizaram para debater e propor como atuar com a BNCC do EM. Foram criados comitês de discussão para que professores, técnicos educacionais e gestores pudessem argumentar e sugerir ideias para o aperfeiçoamento da Base.

Por fim, após praticamente um ano de intensos debates e discussões, em 14 de dezembro de 2018, o ME homologou a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Atualmente, todas as etapas da Educação Básica estão contempladas no documento, que é referência nacional para a construção dos currículos dos sistemas (federal, estadual, municipal e o Distrito Federal) e das redes escolares vinculadas aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal.

A partir da premissa, torna-se compromisso abertamente assumido pelos sistemas educacionais, gerar as condições mínimas obrigatórias para que as crianças, os adolescentes e os adultos tenham oportunidade de acesso e permanência à escola e recebam a formação no período correspondente à relação etapa/idade durante seu trajeto escolar. Lembramos sempre que o respeito à pluralidade e à liberdade precisam ser seguidos em função das diferentes condições sociais, crenças, gêneros, étnicas, culturais, físicas, sensoriais e emocionais dos estudantes.

Isto posto, e partindo da ideia de que os sistemas educacionais devem oferecer as condições mínimas obrigatórias para que os estudantes possam acessar, permanecer e aprender na escola, a formação continuada dos professores passa a se constituir um elemento fundamental para tal empreitada, dado que, principalmente, a permanência e a aprendizagem passam de forma primordial pelas relações estabelecidas com o professor e o conhecimento.

Compreendemos a formação continuada como a possibilidade e a necessidade de constante estudo sobre a Educação. Ela é tão essencial para a Educação que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) indica no Artigo 62, parágrafo 2º, “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério [...]” e no Artigo 62-A, parágrafo único, que “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...], no local

de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, p.42-43, 2017).

Dessa maneira, é na esfera que gira em torno da ação docente no interior da escola, da/na/para a prática docente que a formação continuada deve se pautar e buscar a reflexão profunda e viável sobre o processo educacional dos estudantes, inclusive para além apenas da formação técnica-instrumental e em direção à formação humana e científica sólida.

Por este prisma, é inegável que a busca por novos conhecimentos, novas informações e novas práticas, através do diálogo, da reflexão e da troca de experiências, torna-se um enorme desafio. A velocidade de produção e transmissão do conhecimento é tão intensa e volumosa que alguns professores se sentem incomodados e incapazes de acompanhar tal produção, sentem-se deslocados e empurrados para uma realidade que eles supõem não darem conta.

E é neste sentido, neste momento histórico em que vivemos, que o processo de formação continuada deve acontecer, pois não a imaginamos como uma forma pontual. Imaginamos a formação continuada como um processo constante, duradouro e orgânico, conduzido pelos próprios professores, guiados uns pelos outros, política e dialeticamente pensado para o compartilhamento de experiências e alternância daquele que coordena as ações em um determinado momento. Uma formação continuada que converse sobre os erros e os acertos que emergem do seio da escola na perspectiva de poder, coletivamente, enfrentá-los, minimizá-los e superá-los.

Portanto, a formação continuada vislumbrada aqui exige qualidade, pois admite que a escola que aprende e ensina com qualidade, precisa de professores que possam atuar com qualidade e reconhece, também, que a formação inicial oferecida pelas Instituições de Educação Superior (IES) não é capaz, não “dá conta” de toda a natureza do ato educativo oriundo do “chão da escola”.

1.2 Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois intenciona interpretar uma dada realidade a luz de um determinado referencial teórico pré-estabelecido. Chizzotti (1998, p. 79) ao refletir sobre a abordagem qualitativa afirma que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Assim, este estudo se estruturou por meio de uma pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), que representa uma fonte indispensável de informações para orientar o pesquisador. Segundo Barros e Lehfeld (2007, p. 85), a pesquisa bibliográfica é aquela que se efetua na tentativa de

[...] resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado.

Para realizar uma pesquisa bibliográfica, é fundamental que o pesquisador faça um levantamento dos temas e tipos de abordagem já trabalhados por outros estudiosos, assimilando os conceitos e explorando os aspectos já publicados. Nesse sentido, é relevante levantar e selecionar conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, Internet, videotecas etc.

Quanto às fontes, a pesquisa se desenvolveu a partir dos registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, ou seja, é uma pesquisa que se apoiou em obras já publicadas (livros, dissertações, teses, artigos científicos e sítios da rede mundial de computadores - internet) relacionadas ao objeto de reflexão.

A trajetória de reflexão passa pela apresentação do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular a partir de uma determinação cronológica e pelo cotejamento do documento com alguns autores, quer sejam eles defensores ou críticos profundos dele. Após, tecemos considerações sobre a Formação Continuada do professor apoiados na legislação e autores consagrados.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular

De acordo com Neira (2018), existe em curso hoje no Brasil uma política educacional que objetiva a consolidação de um determinado projeto de sociedade, centrado em princípios tecnocráticos e na racionalidade técnica, em detrimento à criticidade e, portanto, este projeto representa mais uma investida de setores conservadores.

Já Silva e Santos (2018) questionam os motivos que levaram à criação da BNCC. Para eles, atender à legislação educacional e vincular a Base ao aumento na qualidade da Educação não parece consistente, pois acreditam que o Brasil já possui uma gama de leis suficientes destinadas à Educação, e, propor um novo marco normativo seria assumir que tais leis são inoperantes e ineficientes.

Quanto à melhora na qualidade da Educação, afirmam que ela é cercada por diversos interesses e recebe inúmeras demandas. A política salarial, a política de formação continuada e a recuperação e ampliação da infraestrutura das escolas são reflexos destes interesses. Consideram inviável o “sucesso” da Base em função da aprovação da Emenda Constitucional 55/2016 (EC 55/2016) que limitou os gastos públicos, inclusive dos gastos com a Educação, até 2036. Para eles, a Base já “nasce morta”.

Além disso, identificam a Base como um instrumento de controle, pois ela regulará o currículo escolar e, obviamente, o trabalho do professor, uma vez que estabelecerá o que deve ou não ser ensinado, como fazê-lo, em que momento e como avaliar. Tudo a partir dos conteúdos mínimos, das competências e das habilidades.

Questionam o anunciado pelo documento quanto à redução das desigualdades educacionais e sociais, porque entendem que estas desigualdades são frutos amargos da construção histórica, econômica, política e social de segregação da maior parte da população. Hierarquizar e igualar os objetos de ensino e aprendizagem tendem a distanciar ainda mais os sujeitos dos conhecimentos. Portanto, não concordam com um currículo único nacional em função das dimensões territoriais, da diversidade cultural e das imensas desigualdades sociais existentes.

Continuando as críticas, Cericato e Cericato (2018) garantem que o setor privado, de forma organizada e por meio da pressão dos empresários, influenciou de forma incisiva a construção da BNCC. Este grupo tem por objetivo tornar o Brasil competitivo internacionalmente e, para isso, precisou delinear um projeto de formação voltado ao mercado de trabalho, tendo como mão de obra, principalmente, o sujeito pobre, carente das condições mínimas essenciais a uma vida digna.

Por esse ponto de vista, não é possível a existência de uma formação mais humana, que integre conhecimentos científicos e culturais. E como se não bastassem todos estes argumentos, a escola tornou-se um nicho de mercado promissor, com espaços altamente lucrativos, movimentando o mercado de livros, de apostilas, de formação de professores e de gestão educacional à luz deste novo modelo de Educação.

Neste instante, surge mais uma crítica no sentido de se reconhecer o problema da desigualdade no acesso ao conhecimento. Isto inviabiliza a construção da qualidade educacional proclamada pela BNCC e apenas poderá ser enfrentado de forma a materializá-la se forem discutidos de forma sistematizada, dialógica e profunda o currículo, a política, o sistema econômico e a formação do professor (Casagrande; Alonso; Silva, 2019).

Apesar das críticas existirem e fazerem sentido em função do referencial epistemológico, político e pedagógico adotados, corroboramos com Cericato e Cericato (2018) quando afirmam que a nossa discussão é em torno de como a formação de professores e formação continuada de professores podem ser pensadas e propostas a partir da BNCC, já que ela está posta, e os professores precisam de tempo, de orientação e de estudo para construir e reconstruir suas práticas alicerçadas neste novo referencial normativo.

Desta maneira, conforme atesta Brasil (2018, p. 7) a Base Nacional Comum Curricular é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. Este documento

normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...], e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...].

Sendo um referencial nacional normativo, portanto, obrigatório, determinará a construção dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, conseqüentemente, propostas pedagógicas das instituições escolares, que deverão apresentar claramente um conjunto de aprendizagens essenciais, destinadas aos estudantes para seu desenvolvimento integral, através de dez competências gerais.

Apresentamos aqui a definição de competência assumida pela BNCC como sendo “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, p. 8, 2018).

Destarte, certamente a BNCC sugestionará os currículos destinados à formação inicial, à formação continuada, à elaboração de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e exames nacionais, que serão, pelo menos em tese, pensados à luz deste referencial. Recordamos, nesta ótica, que a BNCC compõe a política nacional da Educação Básica e apoiará políticas e ações alusivas à formação inicial e continuada de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada e necessária para o integral desenvolvimento do processo educacional.

A BNCC acredita ser um instrumento capital para que seja transposta a fragmentação das políticas educacionais, para o revigoramento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e para a potencialização da tão proclamada qualidade da Educação, na medida em que o acesso e a permanência do estudante na escola seja uma realidade e que haja aprendizagem minimamente necessária e significativa.

Neste sentido, a aprendizagem minimamente necessária, também chamada de aprendizagem essencial, será pautada em dez competências gerais, que estabelecem diálogo e se estendem didaticamente pelas três etapas da Educação Básica, que construindo conhecimento, desenvolvendo habilidades e formando atitudes e valores, corporificam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Cericato e Cericato (2018) e Casagrande, Alonso e Silva (2019), são estas as dez competências gerais propostas pela BNCC para a EB: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, senso estético, comunicação, argumentação, cultura digital, autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, por fim, autonomia.

Contudo, para sermos um pouco mais específicos, nos apoiaremos no texto original, da versão final, da BNCC. Ele traz as seguintes explicações quanto às dez competências gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender

e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

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.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com

base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, p. 9-10, 2018).

Vejamos que não é de hoje que o termo competência aparece no referencial educacional recente adotado no Brasil. Desde a promulgação da 3^a LDBEN, no ano de 1996, passando pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, 1998 e 1999, os Estados e municípios brasileiros têm pautado a construção de seus currículos a partir deste termo, visto que as avaliações nacionais e internacionais também o utilizam.

Isto evidencia que toda e qualquer decisão pedagógica deverá ser norteada para o desenvolvimento das dez competências. Admite-se que as aprendizagens essenciais, para serem amplamente fortalecidas, precisam reconhecer que os estudantes devem saber e saber fazer, por meio de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, na esfera conceitual, e a mobilização destes conceitos para enfrentarem as mais variadas exigências da vida cotidiana, do viver a cidadania e do mundo do trabalho.

Visto que o Mundo contemporâneo pede uma resposta à altura das necessidades, quer sejam necessidades dos sujeitos ou do próprio Mundo, ter um referencial educacional que se disponibiliza a uma Educação integral, compreendida aqui como à construção de processos educativos de maneira intencional que promovam as mais variadas formas de aprendizagens, em sintonia com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea, pode ser considerado um avanço, principalmente por conta da enorme diversidade observada na sociedade brasileira.

Refletir e propor ações para todos os sujeitos, principalmente àqueles que nas últimas décadas têm ficado à sombra (índios, negros, deficientes, LGBTQI+ e idosos) é um avanço considerável e necessário para o fortalecimento de uma sociedade inclusiva, democrática, não discriminatória, não preconceituosa e que respeite as diferenças. Isto implica identificar e reconhecer diferentes infâncias, juventudes, culturas e a viabilidade de reinvenção constante de novas formas de ser e estar no Mundo. Uma sociedade plural para ser construída precisa de uma Educação integral.

Por consequência, esta forma de ver a Educação pretende efetivar a

[...] superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15).

1.4 A Formação Continuada Do Professor

Segundo Brasil (2015, p. 13)

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo

pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Ela deverá ser oferecida por meio de ações formativas, cursos de atualização, de extensão, de aperfeiçoamento, de especialização e programas de mestrado e doutorado. Todas estas possibilidades precisam ser pensadas de tal forma que seja possível agregar novos saberes e novas práticas à ação pedagógica docente, referente a qualquer etapa da Educação Básica e suas modalidades, mas também adicione a perspectiva da gestão do trabalho escolar para além da sala de aula.

É neste sentido que Libâneo (2004, p. 34) tenciona o conceito de formação continuada quando argumenta que é através da participação, do conhecimento e da vivência na gestão escolar que os professores poderão aprender a “[...] tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional”.

Nesta perspectiva, embora reconhecamos que o curso de formação inicial, seus estágios, suas práticas como componentes curriculares e suas atividades complementares representam condição *sine qua non* para o exercício da profissão, também sua história pessoal contribui para tal. A partir da atuação concreta em sala de aula, da atuação na gestão escolar e na participação efetiva nos processos de formação continuada, que o professor prossegue no aprendizado de sua profissão. Contudo, é iminente a percepção de que a aprendizagem do ser professor se constrói compartilhando sua própria profissão, seus problemas, limites e contextos de trabalho com seus pares.

Logo, é na ação, no exercício cotidiano e reflexivo do trabalho na escola que o professor produz a sua imagem profissional e se torna professor profissional. A escola é o espaço central da aprendizagem da profissão de ser professor. Essa ideia pressupõe que o professor evolua diariamente na aquisição de novos saberes, de novas habilidades e de novas competências do ensinar, individual e coletivamente.

Neste mesmo sentido, Freire (1996, p. 43) defende que “[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática”. Para a efetivação desta reflexão é necessário um discurso teórico que quase se confunda com a própria prática, na medida em que prática e teoria sejam esferas de uma mesma moeda, o conhecimento, e que esta moeda, para ser utilizada e ampliada, exige o reconhecimento de que sei, mas preciso saber mais, de que conheço, mas preciso conhecer mais e de forma humilde, me coloco perante a possibilidade de aprender enquanto ensino e ensinar enquanto aprendo.

Concordando com esta linha de raciocínio, Cunha (2013) assinala que a formação de professores representa uma área de estudo repleta de tensões e interpretações subjetivas. Para ela, a formação acontece em um movimento contínuo no qual a Educação proposta pela família, o acesso à cultura, o caminho escolhido e traçado, da Educação Básica até a formação acadêmica, mantém-se vivo durante sua atuação profissional. Parece ser uma espiral de movimento infinito.

Já Nóvoa (1992) aponta que o professor se forma a partir da sua mobilização para tal. Considera que sua história de vida, vinculada à sua experiência formativa, quando mediadas de maneira a fazerem sentido, a terem significado, resultam no ser professor. Ser professor seria então a conclusão provisória de um processo iniciado muito antes da sua formação inicial acadêmica, mas sem jamais se desvincular dela, cujas vivências e práticas elaboradas na sua vida vivida seriam seu constituinte.

Ao avaliarem o que a BNCC estabelece sobre o termo competência, Macedo e Fini (2018) o vinculam à mobilização. Portanto, a formação inicial e continuada pode ser compreendida como a ação de movimentar-se, de mover-se, de realizar, de lançar-se a algo ou partir em direção a alguma conquista que lhe seja significativa, que lhe faça sentido.

Neste ponto de vista, o processo de formação continuada exige uma mobilização profunda e comprometida dos envolvidos. Tanto os professores formadores, quanto os professores em formação continuada precisam mobilizar-se integralmente. Os professores formadores podem configurar rodas de conversa sobre as necessidades oriundas da prática, proporem projetos de reflexão e intervenção, trazerem exercícios e tarefas individuais e coletivas.

Agora, os professores em processo necessitam identificar no próprio formador sua motivação, sua identificação com a prática docente, seu conhecimento e comprometimento. Desta forma, o diálogo com seus pares, seu desejo em pesquisar, em conhecer as discussões sobre pontos de vistas distintos a respeito do mesmo objeto de análise e suas atitudes poderão ser mobilizadas no sentido de ir além, de realmente buscarem qualificar ainda mais sua prática docente.

A mobilização representa, tanto para formadores, bem como para aqueles em processo de formação continuada, a possibilidade de organizarem em conjunto o enfrentamento do cotidiano escolar, acolhendo o desafio para *serem mais* e provocarem a ação em direção à superação da situação posta, de tal forma que possam aglutinar os mais variados conceitos, procedimentos distintos, pautados em valores e atitudes democráticas e dialógicas, experimentando soluções provisórias.

Ao levarmos em consideração a ideia de que a formação continuada dos professores é um imperativo para a implementação da BNCC, pois eles ainda não enfrentaram tal situação e, tampouco, existem professores formados a partir dela, Nóvoa (2011) reitera que é urgente criar, propor e efetivar meios e ações de formação de professores, embasados na perspectiva da diversidade da ação docente e do trabalho desenvolvido na escola.

Além disso, é primordial educar os professores para que eles possam educar a atual geração e as futuras gerações. Proporcionar experiências de formação adequadas ao que se espera e se exige deles é uma condição inegociável.

Propor um conjunto de ideias amparado em uma base cultural sólida e interdisciplinar, que favoreça efetivamente a mobilização das competências relevantes para a sistematização de conhecimentos específicos à esfera pedagógica, no sentido de ultrapassar a técnica do ato de ser professor e apoiá-lo para que desenvolva e seja autônomo, podendo refletir profundamente sobre como, por que e para quem realiza seu trabalho é o que sugerem Casagrande, Alonso e Silva (2019).

Admitimos, portanto, o que Freire (1997) deixa muito claro: que os professores e professoras não podem ser puramente técnicos, como se fossem robôs. Eles e elas são dotados de autonomia e subjetividade, não desligam a sua vida fora da escola de seu processo de formação e de seu exercício profissional, apesar de muitas vezes as subjetividades não serem valorizadas no contexto de sua formação profissional. Mesmo assim, os professores e as professoras são agentes e sua ação promove humanização.

Nesta lógica, Gatti (2010, p. 1375) adverte que “No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara”. E isto se torna mais urgente ainda diante da BNCC, pois ela cobra a superação da fragmentação do conhecimento na EB e, conseqüentemente, no ES.

Em vista disso, a formação dos professores profissionais que atuarão na Educação Básica deve originar-se em seu campo de prática, ou seja, na escola, e associar a este campo os conhecimentos, seus princípios e elementos considerados como relevantes com e para as mediações didáticas indispensáveis no processo educacional, principalmente porque a formação exposta aqui é voltada à atuação, ao trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Conforme afirma Tardif (2002, p. 115 e p. 125),

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

O trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a essa profissão e dela oriundos, então me parece que a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosófi-

cas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maiorias das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Assim, para o combate consciente que declara ser a prática pedagógica docente um ato, ora vocacional, ora altruísta, é necessária a profissionalização do professor, entendida aqui como uma formação acadêmica profissional oriunda e voltada à escola, de forma consciente, planejada e intencional. É preciso a existência de uma base sólida de conhecimentos e maneiras de agir amplas e diversificadas.

Por este ângulo, é importante refletir também sobre a valorização do professor, dado que ela é visceral para sua atuação profissional e está sobre a influência de um processo de formação continuada forte e de qualidade. Para isso, nos sustentaremos novamente em Gatti (2010) ao afirmar que é capital transcender a ideia do professor evangelizador, daquele que dá “um jeitinho”, que é um tutor ou artista, que tem na sua formação e atuação o viés apenas da técnica.

É básica a concretização de uma formação que possibilite ao professor profissional confrontar situações complexas e com problemas variados, na qual ele se sinta capaz de edificar soluções na ação, buscando seus recursos cognitivos, afetivos e sociais de forma democrática, participativa e respeitosa.

Por consequência desta forma de enxergar o processo de formação docente, é plausível pontuar que ela não se produz apenas por acumulação de cursos, conhecimentos, saberes e técnicas. Ela se constrói por meio de um trabalho árduo de reflexão crítica, constante e consciente sobre as próprias práticas do dia a dia escolar e pela incessante arquitetura de sua identidade. Por isso é importantíssimo dar grande valor a experiência e ao conhecimento que dela emerge (Nóvoa, 1992).

Logo, os professores profissionais precisam apoderar-se de uma posição de destaque na escola, constituindo-se nas referências perante os demais profissionais da Educação e, singularmente, para os seus alunos. Isso quer dizer que diante do trabalho que desenvolvem com os estudantes cotidianamente, os professores não podem abrir mão de serem os atores que estabelecem as conexões da cultura e dos saberes escolares com os alunos, já que no “frigor dos ovos”, a missão educativa escolar apoia-se em suas costas (Tardif, 2002).

Admitimos o que Gatti (2010) afirma, que o professor não é uma folha em branco e sim um agente, um ator do processo educacional, enfim, uma pessoa e, também, o que Bragança (2011, p. 17) reitera, que cada professor “[...] tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”. Por consequência, é inquestionável que todos os professores possuem características que marcam sua individualidade, seu estilo, suas crenças e valores enquanto ensinam e aprendem.

Essa propriedade humana de ser diferente em nossa similaridade enquanto ensinamos e aprendemos, de sermos múltiplos, é reconhecida, valorizada e desejada por Freire (2011)

ao anunciar que uma Educação emancipatória, que dê sentido ao aprendizado e ao ensino, que faça destes processos algo significativo, que certifique a importância da vida e das pessoas no lugar onde elas vivem, só é factível a partir da aceitação de que o ser humano, como um ser em construção, é *inacabado, inconcluso e incompleto*.

Portanto, reside neste ser humano uma capacidade infinita de *ser mais*, e um processo de formação continuada, se pautado em uma Educação verdadeiramente humana e, por isso, emancipatória, política, democrática e significativa, pode contribuir para que os professores se sintam cada vez mais preparados para enfrentarem a rotina da sala de aula.

1.5 Considerações Finais

Para muitos a Base Nacional Comum Curricular representa um avanço no processo de escolarização das crianças, adolescentes e adultos frequentadores das escolas de Educação Básica no Brasil na medida em que sistematiza objetivos, conteúdos, procedimentos e processos de avaliação para todas as escolas e em todas as etapas.

Todavia, para que os objetivos da BNCC possam ser atingidos de forma a contribuir decisivamente com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, é condição fundamental que os professores aceitem, compreendam o documento e aprimorem seu fazer pedagógico no sentido de atender/cumprir o que propõe a BNCC, mas de forma crítica e reflexiva. E é justamente neste ponto, na relação dos professores com a Base, que consideramos crucial e preocupante a realidade, visto que a partir de 2020 as escolas deveriam começar a trabalhar de fato com ela.

Entretanto, ao levarmos em conta que a Base foi homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), que os estudantes matriculados em Cursos de Licenciatura levam, no mínimo, quatro anos para concluir sua formação inicial e que as Instituições de Educação Superior ainda não operaram as mudanças em seus Projetos Pedagógicos de Cursos para atender a BNCC, perguntamos:

Os professores que operacionalizarão a BNCC terão em sua formação inicial e continuada uma vasta discussão sobre o que ela significa e quais seriam realmente a função dos conteúdos propostos?

As IES trabalharão a problemática da formação docente e o trabalho escolar? Recordemos aqui que a Base interfere na dinâmica do trabalho escolar.

Como as escolas de Educação Básica desenvolverão o que exige a BNCC, já que ainda não existem professores licenciados a partir da perspectiva e das orientações da Base?

Como esperar que as escolas, a contar de 2020, e descontextualizadas pela Pandemia do novo Coronavírus, causador da doença COVID-19, cumpram as demandas da Base? Lembramos que os professores que hoje atuam nas escolas finalizaram sua formação inicial atrelada à perspectiva, por exemplo, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Ensino Fundamental e Médio.

Como as escolas e os estudantes serão avaliados fora dos muros escolares, por exemplo, nos vestibulares e demais provas nacionais e internacionais? Salientamos que persistem dúvidas quanto às mudanças destes instrumentos e sua elaboração perante o preconizado pela BNCC.

É evidente que existirá um hiato entre a primeira turma de professores que se licenciará tendo como paradigma a BNCC e a exigência imposta às escolas, pois a BNCC é obrigatória. Parece que estas indagações denunciam problemas sérios e profundos que as escolas enfrentarão antes mesmo que as IES.

Assinalamos que o processo de formação continuada deve se desenvolver no interior da escola de Educação Básica, ou seja, é do cotidiano escolar e da possibilidade de contribuir de forma efetiva com a ruptura de um modelo educacional arcaico e, portanto, ultrapassado, que os professores formadores irão à escola e se colocarão como sujeitos disponíveis ao diálogo e à tentativa de contribuir de forma reflexiva, democrática, coletiva e dialógica, junto aos professores em formação continuada, com o intuito de superar paradigmas conservadores e avançar em direção a uma Educação emancipatória e plugada com a realidade do século XXI.

Finalmente, e em face de tudo o que foi anunciado até agora, afirmamos ser o processo de formação continuada extremamente necessário para orientar, democrática e dialeticamente, a elaboração, o planejamento, a execução e avaliação de propostas pedagógicas construídas no âmbito da Escola e que tenham claramente a intenção de modificar o paradigma educacional brasileiro imposto pela Base Nacional Comum Curricular.

1.6 Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) bibliográfica. In: NÓVOA, António (org.). Vida de professores. Portugal: Porto Editora, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP n^o 2, de 1^o de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2^a versão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2016.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.
Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>.
Acesso em: 26 ago. 2019.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kata Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, janeiro/março, 2019.

CERICATO, Itale; CERICATO, Lauri. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. Revista VERAS, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, julho/dezembro, 2018.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./ set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>.
Acesso em 28 de agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. - dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

MACEDO, Lino; FINI, Maria Inês. Uma análise do conceito de competências na BNCC. Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, ano X, n. 37, p. 15-18, junho/agosto. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 215-223, julho/setembro, 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. O Regresso dos Professores. Pinhais: Melo, 2011.

SILVA, Maria Valnice; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica. In: Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido, 1, 2018, Natal. Anais do I Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido. Natal. 2018. 1 v.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.